

SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVO-
INTERACTIVA DEL LENGUAJE, CON ESTUDIANTES DE GRADO 10 DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM FELIPE PÉREZ

DIANA CAROLINA PATIÑO SÁNCHEZ
EDWIN ANDRÉS TORO RENGIFO
LINA MARCELA MOSQUERA RIVAS

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
2013

SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE LA PERSPECTIVA DISCURSIVO-
INTERACTIVA DEL LENGUAJE, CON ESTUDIANTES DE GRADO 10 DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM FELIPE PÉREZ

DIANA CAROLINA PATIÑO SÁNCHEZ
EDWIN ANDRÉS TORO RENGIFO
LINA MARCELA MOSQUERA RIVAS

Trabajo de grado presentado para optar al título de:
Licenciados en Español y Literatura

Director:
Jhon Alejandro Marín Peláez
Magíster en Educación

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LITERATURA
2013

Nota de aceptación

Firma del director de proyecto de grado

Firma del jurado

Pereira, febrero de 2013

DEDICATORIA

*Por la paciencia y dedicación.
Por el amor y la compañía.
Por el esfuerzo y el sacrificio.
Por ser quienes son y hacerme quien soy.
A ellos, a mi familia.*

Edwin Andrés Toro Rengifo

A mi familia por todo su apoyo y paciencia.

Diana Carolina Patiño Sánchez

*Dedico el presente trabajo a cada uno de los estudiantes
del grado décimo de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez,
jornada de la tarde, pues, gracias a ellos se pudo lograr
significativos avances en su comprensión lectora
y en mi vida como profesional.*

Lina Marcela Mosquera Rivas

AGRADECIMIENTOS

A la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira por permitir el desarrollo de las prácticas pedagógicas y creer en nuestro proyecto didáctico. Especial agradecimiento a los estudiantes de 10-8 (año 2012) por la sinceridad y disposición; porque ellos nos llenan de esperanza y motivación, nos impulsan a creer en la educación y querer más nuestra profesión docente.

Al Mg. Alejandro Marín por sembrar en todos los estudiantes el amor por la educación. Es docente con el ejemplo, es portador de ideas y conocimientos, buen compañero y orientador. En el futuro, sabemos, será un colega y amigo.

RESUMEN

Esta propuesta investigativa tiene como propósito sistematizar una práctica pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica con enfoque discursivo-interactivo del lenguaje en estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la jornada de la tarde.

El interés primordial de esta investigación, que es de tipo cualitativo y descriptivo, es reconocer en la sistematización de experiencias pedagógicas una opción de investigación en educación, y permitirle al maestro valorar el aula de clases como un escenario investigativo. Las bases teóricas de esta propuesta se fundamentan en los desarrollos teóricos y pedagógicos de María Cristina Martínez Solís y su grupo de investigación de la Cátedra Unesco de la Universidad del Valle, con respecto a su teoría discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje.

Del mismo modo, incluye los presupuestos teóricos y didácticos de Cesar Coll y Ana Camps con relación a la secuencia didáctica que en esta propuesta es asumida como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que articula actividades con un propósito específico que, en el caso en particular, es mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

Palabras clave

Comprensión lectora, enfoque interactivo discursivo, sistematización de experiencias pedagógicas, secuencia didáctica

ABSTRACT

This research proposal aims to systematize a teaching practice in order to improve the reading comprehension through didactic sequence with interactive and discursive language approach with 10th grade students of INEM Felipe Perez who study in the afternoon.

The focus of this research, which is qualitative and descriptive, is recognized in the educational systematization a choice in education research, and allow the teachers

to assess the classroom as an investigative context. The theoretical background for this proposal is based on theoretical and pedagogical construct of Maria Cristina Martinez Solis and her research group at the UNESCO Chair at the Universidad Del Valle, with regard to his theory of discursive language and interactive learning.

Similarly, includes Cesar Coll and Ana Camps' theoretical and didactic achievements in connection with the didactic sequences, which in this proposal is assumed as a teaching and learning strategy that articulates activities for a specific purpose, in the particular case, is to improve students' reading comprehension.

Keywords

Reading comprehension, interactive and discursive approach, educational systematization, didactic sequence

TABLA DE CONTENIDO

1. PRESENTACIÓN	12
2. OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo general	15
2.2 Objetivos específicos	15
3. MARCO TEÓRICO	16
3.1 La práctica social de la lectura: definición y clasificación	16
3.1.1 La lectura como contenido curricular	18
3.2 Comprensión lectora: entre el texto y el lector	19
3.2.1 La comprensión lectora en un modelo discursivo-interactivo.....	22
3.2.1.1 Identificación del género discursivo	23
3.2.1.2 Situación de enunciación	24
3.2.1.3 Modos de estructuración del texto	25
3.2.1.4 Aspectos macro- y microsemánticos	26
3.2.1.5 Aspectos macro- y micropragmáticos.....	27
3.3 Sistematización de experiencias pedagógicas	27
3.4 La secuencia didáctica.....	31
4. MARCO METODOLÓGICO	34
4.1 Tipo de investigación	34
4.2 Técnicas de recolección de información.....	34
4.3 Población.....	35
4.4 Muestra	35
4.5 Dispositivo didáctico	36
4.6 Secuencia didáctica	38
4.6.1 Fase de presentación	38
4.6.2 Fase de comprensión y práctica.....	47

4.6.3 Fase de transferencia.....	54
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	57
6. CONCLUSIONES.....	64
7. BIBLIOGRAFÍA.....	66
8. ANEXOS	68

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: *La fotografía*

Anexo 2: Taller de interpretación de texto expositivo

Anexo 3: *Médium* de Pío Baroja

Anexo 4: *Contrato el teatro* de Héctor Abad Faciolince

Anexo 5: *En Pereira no hay vías pesadilla*

Anexo 6: Taller de interpretación de textos

Anexo 7: Taller final

Anexo 8: *La gallina degollada* de Horacio Quiroga

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dispositivo didáctico.

Figura 2. Tipos de texto.

Figura 3. Situación de enunciación.

Figura 4. Relaciones de fuerza y tonalidades.

Figura 5. Ejemplos de respuestas del pretest.

Figura 6. Ensayos sobre Médium.

Figura 7. Respuestas al taller de interpretación de textos.

Figura 8. Ejemplo de respuesta en el postest.

1. PRESENTACIÓN

Para nadie es desconocido que los estudiantes presentan bajos niveles de comprensión de lectura. En este caso, según lo investigado en un aula de educación media (EM) y las pruebas censales (Saber 9 y 11), se refleja una situación complicada en los niveles de aprendizaje y enseñanza que no son desconocidas dentro del sistema educativo colombiano. Es necesario tener presente que el ICFES, en las pruebas mencionadas, se basa en los estándares básicos de competencia y, específicamente, para la prueba de lenguaje evalúa las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva. Esta entidad toma como referente los aspectos en torno a la lectura y la escritura: *“comprensión, uso y reflexión de la información contenida en diferentes tipos de textos, así como la relación entre estos y el lector”*¹.

La Institución Educativa INEM Felipe Pérez, que de manera cordial abrió las puertas a esta investigación, ha emprendido un camino valioso a través de estrategias y proyectos para estimular la voluntad y la actitud afable en los estudiantes frente a la lectura. El Plan Lector y el Cuarto de Hora de Lectura, son algunas de las estrategias que, a diario, docentes y directivos realizan para que los estudiantes encuentren tanto estímulo como motivación para leer, comprender y reflexionar sobre distintos tipos de texto.

El programa está diseñado, especialmente, para abordar textos narrativos: cuentos, novelas, entre otros. De ahí que muchos estudiantes cuenten con las competencias necesarias para hacer un análisis completo de textos literarios.

Para efectos de esta investigación, se tomó provecho del rechazo que presentaban los estudiantes frente a textos no-narrativos y se llevó al aula lecturas auténticas, es decir, textos escritos para lectores corrientes; y en ningún caso se recurrió a construcciones preestablecidas para los estudiantes como aquellas que figuran en libros didácticos y manuales.

Esto conllevó a que durante la práctica pedagógica, que da origen a esta sistematización, se partiera de los resultados que la Institución ha recopilado dentro de sus investigaciones, es decir, no es una experiencia aislada, sino que

¹ Ministerio de Educación Nacional. *SABER 5° y 9° 2009 Resultados de las encuestas curriculares*. Bogotá DC, Enero de 2011.

responde a unas necesidades específicas y se enmarca en el proceso que vienen desarrollando los docentes de dicha institución.

También se decidió buscar, para esta investigación, modelos alternativos que permitieran explorar caminos innovadores para el mejoramiento académico. Después de indagar en bases de datos, revistas y textos, se optó por seleccionar la propuesta que viene desarrollando Martínez Solís para la Cátedra Unesco, una estrategia que está disponible para todos los docentes que quieran implementar en sus procesos de aula las ventajas del análisis discursivo, las teorías de la enunciación y demás enfoques interactivos del lenguaje.

Con base en esta propuesta se llevó a cabo el desarrollo de las etapas de la metodología en la secuencia didáctica:

- **Primera etapa, el pretest:** se realizó una valoración que permitiera diagnosticar el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes por medio de un texto expositivo que diera la oportunidad de conocer el estado de su inferencia frente a lo leído, todo esto, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- **Segunda etapa, diseño e implementación de la secuencia didáctica (SD):** en pro de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, dicha secuencia se realizó tomando como referente el modelo discursivo-interactivo de la Martínez Solís, lo que permitió incidir en el mejoramiento de la inferencia de textos no solo narrativos, sino de otros géneros, es decir, no llegar al límite de textos enmarcados en la educación media, sino abrir el horizonte con respecto a otros escritos.
- **Tercera etapa, postest:** Se realizó una valoración final de los niveles de comprensión lectora alcanzados y mejorados frente a cualquier tipo de texto. En esta etapa se desarrollaron actividades con textos argumentativos que les permitiera detectar la intención y las ideas centrales del autor.
- **Cuarta etapa, la contrastación:** esta etapa final permitió comparar los resultados de la primera etapa, pretest, y la etapa de evaluación final para determinar el avance y el grado de incidencia de la SD en la mejora de la comprensión lectora.

Este tipo de investigaciones, tanto la práctica como la sistematización, es así como benefician a la comunidad estudiantil. Las causas que justifican este proyecto están centradas en los estudiantes. La comprensión de textos es fundamental en toda la vida académica, desde la educación básica hasta la

superior. Sin olvidar, además, que es un tema que no solo compete el área de humanidades sino que es transversal para las demás áreas del conocimiento: comprender un problema de matemáticas, leer un texto científico, etc. Por esta razón, se espera que los resultados de esta investigación puedan provocar reflexiones en torno a los modelos que puedan implementarse para la enseñanza y el mejoramiento de la comprensión lectora.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Sistematizar una práctica pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursivo-interactiva del lenguaje, con estudiantes de grado 10 de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez.

2.2 Objetivos específicos

- Valorar el estado inicial de la comprensión lectora de los estudiantes de grado décimo de una institución, antes de la implementación de la secuencia didáctica.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde la perspectiva discursivo-interactiva con los estudiantes de grado décimo.
- Evaluar el estado final de la comprensión lectora de los estudiantes de grado décimo después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Analizar y contrastar el estado inicial y el estado final para medir el incidencia del enfoque discursivo-interactivo como medio para el mejoramiento de la comprensión lectora.

3. MARCO TEÓRICO

Para la sistematización de esta propuesta didáctica de mejoramiento de la comprensión lectora a través del enfoque discursivo-interactivo del lenguaje se tomó como principal referente teórico el trabajo de Martínez Solís² y su grupo investigativo de la Cátedra Unesco, en especial, lo relacionado con la lectura, la relación interactiva entre texto y lector además de las inferencias que se deben realizar para mejorar la comprensión lectora.

Asimismo, teniendo en cuenta que se trata de una sistematización, fue necesario abordar teóricamente la metodología que propone que Martínez Solís a través de las investigaciones realizadas por Souza³. Con Camps y Coll⁴ se hizo un acercamiento conceptual a la secuencia didáctica que fue la estrategia empleada en este proyecto. Se trabajaron, entonces, aspectos como la práctica social de la lectura (definición y clasificación), la lectura como contenido curricular, la comprensión lectora desde un modelo discursivo-interactivo, la secuencia didáctica y la sistematización de experiencias pedagógicas.

3.1 La práctica social de la lectura: definición y clasificación

La lectura superó hace años la noción básica de codificación de signos, algunas prácticas tanto sociales como discursivas influyeron en la complejización teórica de la lectura, asumiéndola como un acto íntegro y cabal en cuanto requiere un esfuerzo cognoscitivo, intelectual, físico y emocional. El texto literario, por ejemplo, ha sido fundamental para cultivar una nueva concepción donde priman el placer y el goce; los textos académicos, científicos y filosóficos permitieron abordar la lectura como una forma de contacto con el conocimiento o la experiencia de

² María Cristina Martínez Solís es PhD. En Ciencias del Lenguaje de la Université Paris XIII, docente nombrada de la Universidad del Valle y directora general de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Ha publicado varios libros sobre análisis del discurso, lingüística textual, comprensión textual, cognición social, argumentación en el discurso y semántica discursiva.

³ Profesor investigador del Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos del Centro de Educación de la UFPE, Salvador, Pernambuco, Brasil.

⁴ CAMPS, Ana y Jara, COLL, César citador por MARÍN Peláez, John Alejandro y AGUIRRE Quintero, Dora Luz describen las fases de una Secuencia Didáctica en el texto *“Incidencia de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva-interactiva para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de EBS en una Institución Educativa de la ciudad de Pereira”*.

aprendizaje. Es decir, a cada práctica discursiva podría cobrarle una motivación o un enfoque diferente. En el texto periodístico, por citar un caso, el interés es mantenerse informado.

Esto hace que la enseñanza de la lectura se deba asumir como un reto importante de la educación básica, y no se está hablando del solo acto de alfabetizar. El estudiante más que reconocer los códigos o signos debe estar en capacidad de construir significados a través de las pistas o referentes textuales que encuentre durante la lectura. Tanto Lerner⁵ como Martínez⁶ coinciden en la necesidad de una cultura de la lectura en las escuelas, en la medida en que todo el conocimiento está atravesado por la práctica de la escritura y para acceder a él es necesario su acercamiento a través de la interpretación de sus saberes.

Es evidente que el texto escrito exige competencias de comprensión diferentes al texto oral que es mucho más inmediato y preciso. El distanciamiento físico del escritor gravita el nivel de entendimiento y aprehensión puesto que obliga al lector a conectar su mundo interno con las metáforas de la realidad que encontrará en el texto, asignándoles valores semánticos y pragmáticos según sea su punto de vista.

Se puede decir, para concretar y concluir esta apreciación, que la lectura es un suceso particular donde un sujeto lector se reúne con un texto, en determinado tiempo, bajo condiciones particulares y con unas motivaciones específicas. El lector necesita de un texto para asumir su rol; y el texto, a su vez, necesita del lector para adquirir su categoría textual. Es una figura que se complementa bellamente.

Por su parte, Louise Rosenblatt⁷ se refiere a la lectura como un acontecimiento irreplicable y singular, una experiencia que se vive en el tiempo y que se abandona en el momento mismo de la consumación. Un estudiante puede leer la misma novela en varias ocasiones y contrastar que el nivel de experiencia es diferente, cada lectura trae consigo nuevos amores y más desilusiones, nuevas respuestas y más preguntas. De Rosenblatt hay que rescatar su planteamiento político con respecto a la lectura, en la medida en que el acercamiento al texto es a su vez el

⁵ LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

⁶ MARTÍNEZ Solís, María Cristina. *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004

⁷ ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

acercamiento con el hombre, la sociedad y la cultura. En el discurso escrito se manifiestan todas las subjetividades del ser humano.

Ante este acuerdo de responsabilidad en la lectura, es necesario que el estudiante esté preparado lo suficiente para cumplir con sus compromisos como lector. Cuanto más preparado esté, cuanto más sea el interés de lectura, más valores le asignará al discurso escrito. Dubois, la escritora argentina que contribuyó con la sistematización de las concepciones teóricas sobre lectura del último siglo, dice al respecto que "*...el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él*"⁸.

Lo anterior se refiere a la concepción de *lectura como proceso interactivo* que inquietó a varios autores de la segunda mitad del siglo XX (entre otros Goodman, Smith, Tierney y Pearson...) y que constituye, para la autora⁹, el segundo momento en las concepciones de lectura después de *la lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información* y anterior a *la lectura como proceso transaccional*. La primera desarrollada en la década del sesenta de la mano de grandes teóricos cognitivos como Rockwell, Collins y Solé. La tercera reúne el avance epistémico de Rosenblatt que va a hacer fundamental en la transformación conceptual de la lectura.

3.1.1 La lectura como contenido curricular

El Ministerio de Educación Nacional¹⁰ establece que los estudiantes deben llegar a un nivel de lectura crítico-intertextual, superando un nivel inicial de lectura literal e incluso fortaleciendo su competencia inferencial. Esos tres niveles cumplen con unas cuotas específicas:

- **Literal:** implica que el estudiante tenga un primer acercamiento con el texto. El docente proporciona las herramientas necesarias (el término utilizado es el de

⁸ DUBOIS, María Eugenia. *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique, 2006.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Lengua Castellana: lineamientos curriculares*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.

llaves) para realizar una lectura desde la literalidad. Esto conlleva a una aproximación con los significados conceptuales o de primer nivel que subyacen de las palabras y las oraciones. Hay una prioridad por los significados estables; los conceptos llanos; las lecturas instauradas en el marco del diccionario. El docente, como parte de la evaluación, comprobará si el alumno puede recordar la información leída y reproducirla con sus propias palabras.

- **Inferencial:** cuando el estudiante es capaz de establecer relaciones y asociaciones con los significados. Es decir, formula hipótesis sobre el contenido del texto a partir de sus conocimientos y experiencias previas. En este nivel, su producción interpretativa le permite buscar sentidos a partir de deducciones, presuposiciones, intersticios textuales, entre otros, con relación a personajes, espacio, tiempo, causación, etc.
- **Crítico-intertextual:** en este nivel de lectura el estudiante debe poner en juego su competencia enciclopédica, hacer uso de los conocimientos interdisciplinarios que han configurado su propia experiencia de pensamiento. El estudiante realizará tanto el reconocimiento de la superestructura del texto como la diferenciación genérico-discursiva, pasando por la construcción de las categorías semánticas y pragmáticas. Finalmente, estará en capacidad de argumentar un juicio estético y formal con respecto a la obra.

Este último nivel coincide, en cierta medida, con las cinco inferencias que propone Martínez Solís¹¹, primordiales para la comprensión plena del texto. Por lo tanto, resulta viable el considerar la propuesta discursivo-interactiva como la ruta sensible para el abordaje de la lectura dentro del programa curricular.

3.2 Comprensión lectora: entre el texto y el lector

Asumida por muchas de las disciplinas humanas y pedagógicas, la comprensión lectora parece un tema necesario y trascendental, sin embargo la variedad de enfoques y sentidos que le han aportado a su formación discursiva parece tan dispersa que sería imposible encuadrarlo en un único conjunto de enunciados. Por eso, se abordará exclusivamente la comprensión lectora desde el enfoque

¹¹ María Cristina Martínez en *El procesamiento multinivel del texto escrito* propone cinco pasos o grupo de inferencias que debe realizar el estudiante: identificación del género discursivo, situación de enunciación, modos de organización del texto y, finalmente, las inferencias macrosemánticas y macropragmáticas.

discursivo interactivo, sin dejar de lado todos los aportes recibidos por otras disciplinas.

Los modelos de comprensión lectora anteriores al interactivo daban prioridad, algunos al texto, otros al lector sin entender cómo ambos elementos integran una sola unidad de coherencia plena; es decir, se necesitan mutuamente para hacer efectivo aquel proceso llamado comprensión lectora. Uno de esos modelos es el ascendente (o *bottom-up*) que asume el proceso de lectura de manera casi automática; en este modelo el lector, inicialmente, debe comprender el sentido de las palabras, para luego ascender a los niveles de oración, párrafo y texto (o discurso). Predomina una dinámica abajo-arriba, desde lo básico hasta las estructuras complejas del texto. El sujeto lector es más bien pasivo, puesto que el nivel de comprensión va a depender de la naturaleza estructural del discurso escrito, de los datos aportados por el autor y de la cohesión textual. Entran en juego las competencias del lector para crear estrategias de lectura, sin embargo no deja de ser un proceso mecánico e intuitivo.

Quienes critican este modelo de comprensión lectora argumentan que la base para la lectura no es, necesariamente, el texto. Puesto que no se puede prescindir de las capacidades cognitivas del lector que juegan un papel importante para la comprensión discursiva. Asimismo, el modelo ascendente no da una explicación precisa sobre las intenciones y propósitos del autor y otros factores que ayudan a la inferencia de sentidos y significados. Martínez Solís¹² resume la insuficiencia de este modelo en la ausencia de la función pragmática y otros niveles de procesamiento del texto como el retórico y el situacional.

Del mismo modo, Solé¹³ argumenta que es un modelo que no puede explicar fenómenos comunes, por ejemplo, la inferencia de informaciones o la lectura que pasa por inadvertidos algunos errores tipográficos u ortográficos (en el peor de los casos). Aún cuando no entendemos la totalidad de los componentes, se puede hacer una comprensión global del texto.

Un segundo modelo viene a surgir en la década del setenta abarcando, incluso, gran parte de los años ochenta. Se trata de un modelo diferente al anterior, puesto que la dinámica cumple con la forma arriba-abajo. Ahora es el sujeto quien comporta todos los elementos necesarios para realizar la comprensión lectora. Es

¹² MARTÍNEZ Solís, María Cristina. *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. 2004.

¹³ SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ. 2006

decir, gracias a los conocimientos previos, a la experiencia enciclopédica, al contacto con textos similares o demás atributos cognitivos, el lector puede hacer una reconstrucción del texto escrito. El conocimiento del mundo incide en la comprensión. Este modelo, conocido bajo el nombre de descendente (o *top down*) tiene su génesis en las anticipaciones que pueda hacer el lector, en la praxis habitual y cognitiva del sujeto y por lo tanto no responde las inquietudes que predominaban en el modelo anterior. La lectura es secuencial y jerárquica pero, a partir de las hipótesis que tenga el lector, la intención será la de verificar la precisión de aquellas construcciones mentales.

Al concentrarse intensamente en las cualidades del sujeto, este modelo se queda corto para explicar los aspectos relacionados con el texto.

Ninguno de los modelos está en la capacidad de abordar ambos elementos como parte integral, secuencial, plena y complementaria. El uno porque no da cuenta de la experiencia activa del sujeto y el otro porque desconoce la incidencia de los aspectos estructurales del texto para su interpretación.

Por eso, como respuesta a esos interrogantes, se crean los modelos interactivos de comprensión lectora que exponen de manera más sistemática la interacción entre texto y lector. Los elementos que integran un texto (desde palabras hasta secuencias de oraciones) generan un nivel de expectativa superior, a tal punto que el sujeto debe apropiarse de ellos de una forma similar a lo planteado por el modelo ascendente de lectura. Sin embargo, de manera simultánea debe conciliar toda su experiencia de mundo para reconstruir los sentidos que le plantea el autor.

Desde el modelo interactivo se pueden trabajar algunas de las estrategias más importantes para la interpretación y aprehensión de los significados: predicción, verificación, anticipación, inferencias, contrastes, entre otros. Esto, sin descuidar todos los aspectos gramático-textuales que influyen en alto nivel a la apropiación de sentidos. Es un doble proceso de lectura ascendente y descendente, más complejo quizás, pero es el que mejor resume esa relación inherente entre texto y lector.

Un lector crítico-intertextual, entonces, debe estar en capacidad de asumir una lectura controlada estratégicamente tomando como base sus motivaciones, metas, intenciones y esquemas cognitivos. A su vez, debe contar con una amplia y basta formación léxico-textual que le permita automatizar el proceso de descodificación.

3.2.1 La comprensión lectora en un modelo discursivo-interactivo

El modelo discursivo-interactivo que propone Martínez Solís¹⁴ pretende resaltar la concepción del lenguaje como acción revaluando el modelo de comunicación plana donde el emisor y el receptor compartían información de manera casi mecánica e incorruptible y por su puesto dejando de lado la concepción de la Gramática Generativa Transformacional sobre hablante y oyente ideal.

En la propuesta de Martínez Solís predominan las formas dinámicas, fluidas, oscilantes o en movimiento. El lenguaje tiene una estrecha vinculación a las prácticas sociales; la socialización del sujeto va a ser el punto de partida para la creación de prácticas discursivas. El objeto de estudio del lenguaje no serán las palabras, ni las oraciones, ni siquiera las proposiciones como lo venían haciendo respectivamente la gramática, la sintaxis y la semántica. Martínez Solís¹⁵ propone un enfoque nuevo con aportes de las teorías de la enunciación (Bajtín), el análisis del discurso (Charadeau) y la pragmática (Ducrot) donde el centro real de estudio será el enunciado.

Es en el enunciado donde se actualizan y se hacen vigentes las prácticas sociales, culturales y lingüísticas, es a través de este discurso que el sujeto simboliza y da significados a una realidad compleja y singular. Se trata, entonces, de establecer un vínculo directo entre el mundo interior del sujeto y los elementos que, por naturaleza, se exteriorizan. Es decir, cómo los factores exógenos al ser crean estructuras mentales en su interior que, posteriormente, van a servir para modificar esa misma realidad externa.

Cómo la lectura puede conectar al sujeto con el conocimiento y producir en él un cambio y cómo ese conocimiento, a su vez, le permitirá más adelante intervenir en esa lectura (desde la crítica, la intertextualidad, etc.). Para ello, la autora plantea la necesidad de establecer una relación entre las teorías del discurso y las teorías del aprendizaje. Y es aquí cuando se decide a explorar la incidencia de los textos escritos en la configuración o modificación de los esquemas mentales del sujeto, es decir, la importancia de la comprensión lectora. Y para ello, concretizando la

¹⁴ MARTÍNEZ Solís, María Cristina. *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. 2002.

¹⁵ MARTÍNEZ Solís, María Cristina. *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. 2004.

práctica educativa, propone desarrollar en los estudiantes estrategias que les permitan el acceso al aprendizaje a partir de los textos.

Partiendo de que los sujetos juegan un papel activo en este proceso en la medida en que son ellos quienes negocian los significados, la autora dirá al respecto:

“...los procesos internos del autor del texto son idénticos en su funcionalidad pero diferentes en su finalidad a los del lector. Por lo tanto, explicar la manera como se producen los textos, al interior de una situación de enunciación, es un punto de partida para los procesos que necesariamente el lector tendrá que ejecutar durante la comprensión e interpretación de los textos.”¹⁶

Está claro, desde esta perspectiva discursivo-interactiva, que una pedagogía del discurso no solo privilegiará los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, sino que desarrollará en ellos una dinámica de aprendizaje autónomo, en términos más puntuales: “*el desarrollo de una capacidad general para aprender*”.¹⁷

Para ello, será necesario que el lector asuma una consciencia sobre los niveles de producción y sobre todo los de comprensión e interpretación de los textos. Martínez Solís, en este sentido, propone para los lectores cinco niveles de inferencia, necesarios para la correcta interpretación de un texto: inferencia genérica (identificación del género discursivo), inferencia enunciativa (situación de enunciación), inferencias organizacionales (modos de estructuración del texto), inferencias macro y microsemánticas (identificación del contenido global del texto) y finalmente las macro y micropragmáticas (intenciones y puntos de vista globales y locales)¹⁸, serán bien enunciados brevemente:

3.2.1.1 Identificación del género discursivo

La organización que se dé a un texto en su estructura enunciativa así como la intención y el propósito que motiven a un autor van a ser elementos necesarios para la creación de una forma discursiva particular. El género responde al conjunto

¹⁶ MARTÍNEZ, María Cristina. *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. 2004.

¹⁷ MARTÍNEZ, María Cristina. *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para aprender a leer, escribir y aprender mejor*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens. 2001.

¹⁸ MARTÍNEZ, María Cristina. *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004

de reglas, condiciones y elementos que caracterizan un tipo de discurso particular. El texto se moldea en esas formas preestablecidas de acuerdo con la capacidad que tenga el locutor para plasmar su pensamiento.

Según Bajtín¹⁹, referenciado por Martínez Solís, plantea que la no existencia de los géneros discursivos y su correspondiente dominio implicaría construir nuevas formas enunciativas en cada acto comunicativo, por lo tanto, el intercambio verbal sería prácticamente imposible. Los géneros discursivos son formas preestablecidas de lenguaje, el ser humano aprende a moldear su habla en cada género; desde las primeras palabras se podría diferenciar una conversación cotidiana de un reclamo publicitario o un discurso académico o político.

Martínez Solís plantea, siguiendo la línea de Bajtín, que el sentido de un enunciado está ligado al proyecto enunciativo de un género discursivo específico. Así, es diferente la lectura de un texto científico sobre el alcohol a un texto publicitario que referencie el mismo tema. Las formas textuales varían.

Dentro de esa clasificación de los géneros discursivos se podría establecer la existencia de dos grandes grupos: géneros primarios (conversaciones cotidianas, diálogos familiares, etc.) y los géneros secundarios (literario, jurídico, pedagógico, etc.).

3.2.1.2 Situación de enunciación

El ser humano interactúa a través de enunciados para expresar sus sentimientos, emociones, necesidades, pensamientos, para hacer visible su capacidad de crítica y creación o simplemente para expresar un juicio u opinión frente a un referente o una situación particular. La palabra interactuar implica que, por lo menos, exista un segundo elemento que haga posible ese momento dialógico que enriquece la práctica comunicativa. Nunca se habla al vacío, por lo general un enunciado tiene un propósito y está dirigido a un público particular.

Ante esta situación, dice Martínez Solís que:

“En el enunciado mismo se pone en escena, se construye de manera simultánea una relación de intersubjetividad puesto que la intencionalidad del YO está ligada no

¹⁹ BAJTÍN, M.M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2003.

solo al tema y su conclusividad parcial, sino a otros enunciados anteriores y a la posibilidad de respuesta por parte del TU,²⁰.

En otras palabras, en el enunciado es posible analizar la relación o la imagen que construye el locutor de sí mismo, del referente o tema y del enunciatario. Para explicarlo de mejor manera, se han adoptado las formas del *ethos*, el *pathos* y el *tiers* para así dar cuenta de esta situación de enunciación que se da de manera simultánea en la producción discursiva.

El *ethos* encierra dos categorías principales: las intenciones del autor y los puntos de vista que exprese frente a un tema particular. De esta manera, el enunciador construye una imagen de sí mismo dejando en evidencia toda su experiencia intelectual, cognoscitiva, literaria y enciclopédica a su vez que hace referencia a enunciados anteriores, a postulados de otros autores, a voces ajenas que se apoderan de su propio discurso y que dentro de esta teoría se denominará como *Tiers*. Finalmente, el locutor se anticipa a las posibles respuestas de su enunciatario y para ello se fija unos propósitos u objetivos que le permitirán medir el nivel de impacto o respuesta que espera de su discurso, construyendo así la forma del *pathos*.

3.2.1.3 Modos de estructuración del texto

El autor da a su texto una organización que le permita expresar de manera coherente y sistemática su pensamiento e intención. En un proceso de comprensión lectora es importante que el sujeto esté en capacidad de identificar el modo de organización de un discurso y, más allá, realizar una representación gráfica de dicha estructura. Por ejemplo, la estructura clásica del texto narrativo corresponde a un modelo de inicio, nudo y desenlace. Sin embargo no se puede considerar a este como el único modelo, ni siquiera en el propio contexto literario. Según plantea la autora, reconocer ese modelo tradicional facilita esta inferencia organizacional puesto que, desde los primeros años de escolaridad, el niño está enfrentado a esta forma sencilla de estructuración discursiva.

²⁰ MARTÍNEZ Solís, María Cristina. *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. 2002.

Ahora bien, el asunto es más complejo cuando un texto rompe con esos esquemas tradicionales o a juzgar, por ejemplo, el nivel de dificultad que puede tener la lectura de una novela tan rica y compleja en su organización discursiva como *Rayuela* de Julio Cortázar que, incluso, permite diferentes órdenes de lectura. Dependiendo del género discursivo, se pueden dar diferentes formas de organización. Por ejemplo, en una conversación cotidiana (género primario), predominan los cambios de roles, el respeto por la palabra y otras reglas de conducta que rigen el diálogo e intercambio de enunciados.

En un discurso de corte argumentativo, se empieza planteando una premisa o una tesis para luego argumentarla y finalmente establecer algunas conclusiones. Y así se podría establecer las formas tradicionales de los diferentes tipos de discurso que el lector debe conocer para hacer un mapa mental del texto y facilitar la lectura.

3.2.1.4 Aspectos macro- y microsemánticos

A pesar de estar en apariencia clasificados, los elementos micro- y macrosemánticos se relacionan entre sí, no se dan el uno sin el otro. Un discurso escrito tiene cuantos significados haya otorgado el autor y es el lector, en la lectura, el que debe comprender el contenido global del texto así como todos los aspectos que en menor escala permiten reconocer y relacionar esos significados. Las inferencias léxicas, causales y referenciales serán los ejes principales que aportan a esta semántica discursiva.

En una buena comprensión lectora, se deben tener en cuenta los caminos que toma el autor para emprender su trabajo discursivo, por ejemplo, una generalización o el uso de sinónimos para hablar de un mismo referente y no de tópicos dispares para evitar así un fenómeno redundante. Parece ser, que es un proceso mecánico y automático sin embargo Martínez Solís contradice esta posición argumentando que:

“las inferencias (léxicas, referenciales y causales) dejan de ser tan automáticas, pues las relaciones de significado propuestas en otros tipos de organización textual son más complejas (nominalización), y el esquema global correspondiente

(o superestructura) es además desconocido por el estudiante, lo cual hace que el esfuerzo cognitivo por parte del lector sea mayor.²¹”

Es posible que en una conversación cotidiana se dé fácil el reconocimiento de esos significados, pero entre más complejo sea el texto, más desconocida la estructura, menos automática y más difícil será la comprensión. Por ejemplo en discursos argumentativos.

3.2.1.5 Aspectos macro- y micropragmáticos

Identificar la intencionalidad global de un texto o el propósito de un fragmento particular da cuenta de una buena inferencia pragmática, en diferente dimensión pero con la misma orientación. En esta categoría se ubica a todos los aspectos sobreentendidos de un texto, las intencionalidades y los mecanismos que emplea el locutor para construir los actos discursivos, es decir, qué actos de habla o formas de lenguaje sobresalen en el texto (declaraciones, aseveraciones, regaños, órdenes, etc.).

En este mismo orden de ideas, el lector debe estar en capacidad de reconocer los distintos puntos de vista que se expresan, por ejemplo, cuando se trata de una discusión tendrá que describir qué voces se oponen a cuáles o si autor hace una cita o referencia, bajo qué criterios la emplea (para apoyar su argumento, para contradecir una postura, entre otros).

3.3 Sistematización de experiencias pedagógicas

Desde los años 50 y 60, la sistematización ha sido considerada una herramienta para recuperar, ordenar, precisar y clasificar experiencias de tipo social con una mirada técnica y científica que garantice un estatus superior ante otras especialidades. Sin embargo, partiendo desde el enfoque del trabajo social empezó a transformarse a partir de los años 70 para darle un carácter mucho más humano.

²¹ MARTÍNEZ, María Cristina. *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004

De esta manera se buscaba recuperar, ordenar, precisar y clasificar experiencias pero con el fin de poder transformar la realidad, tal y como era claro para el trabajo social en esta época. Por ejemplo, una práctica educativa exitosa en el aula de clase debía sistematizarse con el fin de que otros docentes no solo conocieran de las estrategias que se usaban, sino que se apropiaran de ellas para su trabajo diario. Esto se da en la medida en que una bonita experiencia quede tan bien sistematizada que pueda convertirse en referente, modelo, paradigma o teoría.

El trabajo de Palma es valorado por Ayllón²² por hacer grandes aportes con respecto a la sistematización. De él, la autora resalta la aproximación conceptual, exponiendo lo siguiente:

“se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento la sistematización intenta demostrar que los problemas y las necesidades de este lado del mundo tienen características particulares propias de contextos subdesarrollados y por tanto ameritan dar al servicio social un contenido y un sentido auténticamente latinoamericano.”²³

En este sentido, la sistematización deja de ser vista como un instrumento utilizado únicamente para los archivos y empieza a tomar un giro hacia la posibilidad de adquirir conocimiento de ella, de aprender de las experiencias teniendo en cuenta las particularidades del contexto y la región. En este preciso momento, de manera destacada y particular, la sistematización se está posicionando en las aulas de clase y en los eventos de carácter social y cultural como un camino necesario porque es en el contexto educativo donde existen mayor número de retos para la ciencia, la pedagogía y demás áreas de conocimiento.

Se pone de manifiesto, entonces, una vinculación entre la teoría y la práctica, mientras que en la práctica se aplicaba lo visto en la teoría, con esta nueva mirada de la sistematización se da un giro muy grande, ahora es posible hacer acercamientos teóricos partiendo de las prácticas. Evidentemente, subyace una relación dialógica donde el conocimiento humano aplicado será el mayor beneficiario.

²² AYLLÓN Viaña M. *Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar*. 2002: Asociación Kallpa, Lima. Pág. 20

²³ *Ibíd.* Págs. 17-27.

Es debido a este gran giro que la sistematización logra una relación explícita con las ciencias sociales con el fin de buscar un nuevo paradigma epistemológico que sirva para producir conocimiento científico de la realidad. Pensando en encontrar el nuevo paradigma epistemológico, Fals Borda²⁴ crea una nueva corriente investigativa llamada: Investigación Acción Participativa (IAP), su objetivo principal no es otro que el de generar un cambio social partiendo de la organización de las clases dominadas, es decir, trabajar bajo el supuesto de que el pueblo se autoinvestiga.

De este modo, el termino sistematización se va transformando a medida que adquiere nuevas corrientes y miradas. Para los años 80 este término ya se había alimentado de seis corrientes distintas: el trabajo social reconceptualizado, la educación de adultos, la educación popular, la teología de la liberación, la teoría de la dependencia y la investigación acción participativa. A finales de esta década nace una nueva corriente llamada Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) con el propósito principal de generar entre un grupo de participantes el intercambio, la reflexión y la búsqueda de aprendizajes conjuntos.

Partiendo desde aquí, el CEAAL impulsa dos consultas para sistematizar e investigar de forma activa y dinámica la visión de los participantes. En este momento la sistematización ya era vista como una generadora de conocimiento en el campo de las experiencias y se convirtió en lo más importante para la educación popular.

Finalmente, para los años 90, Palma²⁵ concluye que:

- Existe una práctica específica que merece ser llamada sistematización diferente de otras prácticas referidas al conocimiento tales como la investigación y la evaluación.
- El termino sistematización es utilizado de manera ambigua, debido a que no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican.
- Entre las distintas propuestas, existen influencias mutuas y filiaciones mestizas.
- Todo esfuerzo por sistematizar reacciona contra las metodologías formales.

²⁴ FALS Borda, Orlando. *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Editorial Popular, OEI. 1989

²⁵ PALMA, Diego "La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina" Serie "Papeles del CEAAL" N° 3, CEAAL, Santiago de Chile, 1991.

- Los objetivos de la sistematización deben ser claros así como las respuestas a ¿qué se persigue con ella?, ¿cuál es su propósito? y ¿qué objeto en concreto se sistematizará?

Aunque el concepto de sistematización siga siendo utilizado de manera ambigua, lo que sí es claro es la idea de que dicha sistematización tenga una mirada más interpretativa y crítica y, sobre todo, que su principal propósito sea generar conocimiento y aprendizaje, por ejemplo, de las prácticas educativas, desplazando de esta manera el concepto utilitario, descriptivo y de registro o documentación.

De esta manera, se pretende hacer una aproximación al conocimiento transformando la práctica para que no quede limitada a los especialistas sino que toda la comunidad educativa pueda ser partícipe de la transformación del conocimiento.

La sistematización requiere reflexionar, escribir, rescribir, leer y discutir con el fin de mejorar cada vez más la práctica educativa, para darle a ese saber una existencia social más amplia. En el proceso de sistematización, los conocimientos se convierten en explícitos, delimitados, precisos, verbalizados y argumentados, pero no se debe caer en el error de que se purifiquen y se destilen tanto que ya no tengan sentido alguno y que pierdan por completo su propósito original, el saber sistematizado debe seguir siendo experimentado desde lo más profundo, porque es de esta manera que se puede invitar a otros a que lo hagan y generen nuevas ideas.

Sistematizar, por ejemplo, una práctica de mejoramiento de la comprensión lectora desde un enfoque discursivo interactivo del lenguaje no significa dar por concluidas las investigaciones sobre la comprensión e interpretación de textos, sino que se muestra como una estrategia para las prácticas de lectura en el aula. Un maestro puede experimentar con otras estrategias y declarar la insipiente de esta sistematización con argumentos derivados de su práctica.

Claro está, en la sistematización se deben registrar los éxitos pero a la vez los fracasos, acompañados de reflexiones sobre las posibles razones, circunstancias y causas que llevaron a ese fracaso y, también, una reflexión sobre cómo evitar que se repitan en el futuro.

La sistematización debe ser un proceso constante y frecuente; debe seguir de cerca los aprendizajes logrados a través de los fracasos, registrándolos; debe pensar en la persona que trata de sistematizar su experiencia para ofrecer

distintos modos de distribuir el saber, ya sea a través de otros, por medio del trabajo en equipo, o con la ayuda de objetos, apuntes, herramientas, juguetes, aparatos, carteles, guías, videos o materiales; debe compararse con otras experiencias educativas, sean propias o ajenas, vividas, oídas o leídas. Estas son claves fundamentales para avanzar en el proceso.

La sistematización permite realizar un encuentro entre la lógica interna o textual, que es el resultado de la reflexión hecha por los participantes de dicha experiencia, y la lógica externa o contextual constituida por las interpretaciones que, de los discursos y condiciones de los participantes, hacen ellos mismos. La sistematización establece juegos de sentido que le aportan nuevas dinámicas a la experiencia, que a la vez ayudan a la resignificación de procesos y dinámicas de participantes y saberes.

A manera de conclusión, la sistematización hay que entenderla como vida, porque es gracias a la vida, adquirida durante la experiencia, que muestra su valor e importancia, gracias a ella las experiencias pedagógicas dan fe de los procesos, éxitos y fracasos.

Además que permite resignificaciones a medida que pasa el tiempo; la sistematización ayuda a que los participantes en sí mismos sean los evaluadores de su proceso y que sean ellos mismos los que puedan decidir si dan el siguiente paso o no.

La sistematización permite conservar las memorias de aquello que no se quiere olvidar y es de gran ayuda para descubrir procesos que varían según la experiencia adquirida, por lo tanto, sistematizar adquiere sentido pleno en el campo de la práctica docente por su valor para transformar la realidad y para generar investigación y conocimiento.

3.4 La secuencia didáctica

Al sistematizar una secuencia didáctica se busca dar más pautas y fuentes de información a los docentes sobre cómo lograr cada uno de los objetivos que se tracen en su dinámica educativa, y por otro lado, permite a los autores indagar y evaluar el trabajo del maestro en el aula de clase.

Para ello, se debe tener, como primera medida, una amplia claridad de ¿qué es una secuencia didáctica?, ¿cómo diseñar una secuencia didáctica que asegure el cumplimiento de los objetivos educativos ideados por el profesor? y ¿qué actividades realizar para la ejecución de una secuencia didáctica?

En primera instancia, una secuencia didáctica surge por la necesidad de evaluar y ayudar a mejorar lo actitudinal, lo conceptual y la comprensión de los estudiantes, esta, para Nemirovsky²⁶, *es un conjunto de actividades ordenadas y articuladas en torno a un tópico para la consecución de unos propósitos.*

Por ello, es muy importante que durante el diseño de la secuencia didáctica el docente tenga en cuenta que las actividades significativas y los trabajos estructurados respeten las diferencias y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, garantizando así la vinculación y coherencia entre los participantes y los conocimientos que se pretenden enseñar.

Para diseñar una secuencia didáctica se deben conocer varias definiciones de dicho trabajo por proyectos, esto, acompañado de un amplio conocimiento de enfoques teóricos que le ayuden a crear exitosas propuestas metodológicas que permitan en los estudiantes la creación del conocimiento de manera autónoma y práctica.

En el proceso de creación y diseño de una secuencia didáctica, hay muchos ítems importantes que, encadenados, suponen su desarrollo y secuencialidad. Así, se conseguirá que los estudiantes interioricen estrategias y que adquieran destrezas para reconocer, en la medida en que van aprendiendo, generando independencia y tácticas propias de aprendizaje.

Para lograr dicha autonomía y el éxito de la secuencia didáctica, el docente debe:

- Analizar los conocimientos previos de los estudiantes.
- Hacer una planeación global, aproximándose a sus intereses.
- Explicar y justificar los objetivos de enseñanza y aprendizaje.
- Llevar un estricto control y anotación de las actividades que se realicen.
- Evaluar continuamente el trabajo individual y colectivo.
- Emplear la evaluación como medio para decidir la modificación de los mecanismos de construcción del conocimiento.

²⁶ NEMIROVSKY, Myriam. *Las actividades didácticas tienen autores*, Textos (14): 89-97. Barcelona: Graó. 1997

Después de tener en cuenta y seguir todos estos puntos, los profesores verán que las ventajas de las secuencias didácticas consisten en dar el mismo número de oportunidades a cada estudiante, por ello, es indispensable el primer análisis de conocimientos propios y la visión global que se logre del grupo educativo, partiendo de la filosofía de que es posible aprender infinidad de instrumentos dentro del campo comunicativo. La mejor forma de hacer una planeación exitosa, será teniendo en cuenta los momentos que, según autores que han trabajado desde este modelo²⁷, deben valorarse:

- **Presentación:** el principal propósito es indagar sobre los saberes previos de los estudiantes y activarlos para que exista un diálogo entre lo aprendido y los temas que se desarrollarán. Se motivará al estudiante a reflexionar sobre sus experiencias, traer vivencias personales y analizar sobre sus necesidades de aprendizaje.
- **Comprensión y práctica:** a pesar de que los autores consultados consideran como etapas independientes la comprensión y la práctica, ambas se desarrollan de manera simultánea, precisamente, porque cada conocimientos adquirida, cada concepto trabajo en clase es puesto en práctica al instante. La comprensión es de la etapa en la que el estudiante se enfrenta a la información necesaria para desarrollar con éxito las actividades que encontrará en las fases posteriores. Ya en la práctica se trata, a través de actividades, talleres y ejercicios; de poner a prueba todas las destrezas que han sido aprehendidas. En esta etapa surgirán dudas e inquietudes que el docente deberá solucionar no solo al estudiante particular,
 - sino el grupo entero.
- **Transferencia:** actividades de aplicación de todos los contenidos que se desarrollaron anteriormente. Esta etapa es fundamental porque, precisamente, es el momento cumbre del proyecto, donde el estudiante debe demostrar que ha adquirido los logros y está en la capacidad de aplicar sus conocimientos en cualquier espacio cotidiano.

²⁷ MARÍN Peláez, John Alejandro y AGUIRRE Quintero, Dora Luz describen las fases de una Secuencia Didáctica en el texto *“Incidencia de una secuencia didáctica desde la perspectiva discursiva-interactiva para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de grado 9° de EBS en una Institución Educativa de la ciudad de Pereira”*.

4. MARCO METODOLÓGICO

El diseño de la secuencia didáctica partió de una fase diagnóstica que sirvió como referente para medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y decidir la perspectiva a seguir. En dicho proceso de diagnóstico, diseño e implementación de la SD se decide aplicar de manera rigurosa los conceptos que integran el modelo interactivo-discursivo del lenguaje de la doctora María Cristina Martínez. Cada una de las sesiones fue diseñada de manera estricta para que los estudiantes se apropiaran de las herramientas necesarias para mejorar su nivel de comprensión lectora.

4.1 Tipo de investigación

Enmarcados en una investigación de tipo cualitativo, se buscó establecer los cambios actitudinales y cognitivos de un grupo de estudiantes de educación media, grado décimo, en el desarrollo de la aplicación de una secuencia didáctica para el mejoramiento de su comprensión lectora. La investigación, a su vez, fue de naturaleza descriptiva y en un tiempo longitudinal en la medida en que tuvo en cuenta varias fases de desarrollo, incluidas una etapa inicial de valoración diagnóstica y una final de evaluación que sirvió como referente para medir, comparar e interpretar las transformaciones mentales de los estudiantes al momento de leer un texto.

4.2 Técnicas de recolección de información

Como técnicas de recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Talleres escritos sobre lectura y comprensión de textos de tipo narrativo, argumentativo y expositivo que permitieron a los estudiantes hacer prácticas de lectura desde el modelo planteado. Se trabajó, básicamente, con los siguientes textos:

- *La fotografía* (Anexo 1).
 - *Médium* (Anexo 3).
 - *Contra el teatro* (Anexo 4).
 - *En Pereira también hay vías pesadilla* (Anexo 5).
 - *Científicos evalúan componentes del amor* (Anexo 6).
 - *Borges y yo* (Anexo 6).
 - *El primer automóvil* (Anexo 6).
 - *Señora Rosa Elvira, ¿usted tiene seguro?* (Anexo 7).
 - *La Carrera femenina* (Anexo 7).
 - *La gallina degollada* (Anexo 8).
- Secuencia didáctica donde se permite explicar y aplicar el modelo interactivo-discursivo para la comprensión e interpretación de textos.
 - Evaluación sobre comprensión lectora aplicando el modelo de lectura desde la perspectiva interactivo-discursiva.

4.3 Población

La aplicación de la secuencia didáctica se realizó en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez, un centro educativo de carácter oficial que lleva más de cuarenta años de trayectoria atendiendo a niños y jóvenes de la ciudad de Pereira. Su comunidad educativa cuenta con, aproximadamente, 150 docentes y 4.300 estudiantes quienes a su vez pertenecen a todos los estratos socioeconómicos y a diferentes especialidades e intensificaciones que ofrece dicha institución educativa en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media técnica y académica. De esta última, específicamente en grado décimo, se tomó el grupo de muestra para la aplicación de la secuencia didáctica.

4.4 Muestra

Dentro de las especialidades que ofrece el INEM Felipe Pérez para los estudiantes de educación media se encuentra la intensificación académica en español. A ella

pertenece el grupo de 33 estudiantes que sirvió como muestra para la aplicación y evaluación de la secuencia didáctica. El grado 10-8, conformado por jóvenes que oscilan entre los 15 y 16 años, desarrolló a cabalidad la propuesta pedagógica en la asignatura de taller de comprensión e interpretación textual que dentro de su plan de estudios contemplaba el abordaje de los modelos interactivos-discursivos para el mejoramiento de la competencia literaria en los estudiantes.

4.5 Dispositivo didáctico

La secuencia didáctica, según Felipe Zayas y Ana Camps²⁸, es un modelo hipotético que puede permitir el diseño y la puesta en práctica de unidades complejas de trabajo. Su propuesta estaba encaminada a la enseñanza y aprendizaje de la gramática, sin embargo, la concepción es tan amplia y rigurosa que puede adaptarse, por ejemplo, a la comprensión lectora, tema central en este trabajo de investigación.

El siguiente esquema, que resume las actividades, está dividido en tres momentos: presentación, fundamentación y práctica, y transferencia:

²⁸ CAMPS, Ana y ZAYAS, Felipe. *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial Grao. 2006.

Figura 1. Dispositivo didáctico

	Objetivos	Actividades
Fase de presentación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivo conceptual: identificar el nivel de inferencia y de comprensión de textos narrativos. ✓ Objetivo procedimental: usar conocimientos previos e información aportadas por las lecturas para dar a conocer opiniones. ✓ Objetivo actitudinal: reconocer fortalezas y debilidades en la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluación diagnóstica a través de la comprensión y valoración del texto expositivo <i>La fotografía</i>. ✓ Definición de texto. ✓ Explicación de tipos de texto y géneros discursivos. ✓ Ejemplificación de cada uno de los textos. ✓ Lectura, comprensión y valoración de textos de tipo narrativo, caso específico, <i>Médium</i> de Pío Baroja.
Fase de comprensión y práctica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivo conceptual: reconocer y diferenciar intenciones y puntos de vista de autores en diferentes tipos de texto. ✓ Objetivo procedimental: agrupar ideas y opiniones para encontrar las intenciones del autor, lo que dice, para quién lo dice y cómo lo dice ✓ Objetivo actitudinal: valorar la importancia de las voces, las intenciones y las opiniones que se encuentran en los textos para su mejor comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aproximación a las concepciones generales del enfoque discursivo-interactivo de Martínez Solís. ✓ Explicación de la triada que compone la situación de enunciación: <i>ethos, pathos y tiers</i>. ✓ Reconocimiento del punto de vista, la intencionalidad y las voces que se enuncian. ✓ Organización y modalización del discurso. ✓ Tonalidades. ✓ Sentido local y global del texto.
Fase de transferencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivo conceptual: distinguir todos los elementos que integran la situación de enunciación y demás aspectos del modelo interactivo-discursivo para la comprensión de textos. ✓ Objetivo procedimental: reconocer en textos los componentes del enfoque interactivo-discursivo para tener una comprensión general del sentido y significado. ✓ Objetivo actitudinal: valorar los logros obtenidos en la comprensión lectora y aplicarlos no solo a la cátedra de español, sino a todas las áreas de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de textos narrativos, argumentativos y expositivos para la aplicación del enfoque discursivo-interactivo que propone Martínez Solís. ✓ Evaluación del impacto de la secuencia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora.

4.6 Secuencia didáctica

La presente secuencia didáctica (SD) se desarrolló con estudiantes de grado 10-8, tal y como se ha comentado, en la asignatura de taller de comprensión e interpretación textual. Todos los saberes aquí desarrollados se encuentran propuestos en el plan de estudios, desarrollado por el área de humanidades-español para el año 2012. Esta SD se desarrolla teniendo en cuenta las tres fases expuestas en el marco teórico: presentación, fundamentación-práctica y transferencia.

4.6.1 Fase de presentación

Esta fase tuvo como propósito despertar en los estudiantes el interés por la lectura y el aprendizaje de nuevos temas, a través de procesos de motivación donde se activan los saberes previos desde sus vivencias, recuerdos y experiencias personales. El interés primordial era crear una atmósfera de confianza o motivación, donde el aprendizaje fuera el eje articulador del programa.

Después de conocer el grupo, hacer la presentación de los participantes, escuchar las expectativas frente al curso y establecer un contrato didáctico con las reglas de clase, se diseñó una primera actividad de reconocimiento de las habilidades y falencias para la comprensión lectora. En este diagnóstico, se valoró la gran importancia de los conocimientos previos utilizados para el desarrollo de las actividades propuestas a los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez, puesto que, tal como lo plantea César Coll, los saberes previos *“determinan en buena parte qué información seleccionará (el estudiante), cómo la organizará y qué tipos de relaciones establecerá...”*²⁹.

Por ello, se inició una conversación utilizando como pautas las siguientes preguntas:

- ¿Qué es leer?
- ¿Qué estrategias utilizan para leer comprensivamente?
- ¿Qué tipos de textos han leído?

²⁹ COLL, César. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Editorial Grao. 1997.

– ¿Cuáles tipos de textos prefieren leer?

A la primera pregunta, algunos estudiantes respondieron que leer era un proceso mediante el cual los seres humanos se informaban acerca de temas diversos. Para otros, era la búsqueda de textos afines o de acuerdo al gusto de cada quien. En todos los casos, fue difícil definir, según lo manifestaron ellos mismos, una actividad que tiene más sentido en la misma práctica.

Para la segunda pregunta, algunos expusieron que su estrategia más efectiva era buscar un sitio tranquilo donde se pudiesen concentrar en la lectura que llevaban a cabo. Pocos expresaban que recurrían a la música como modo de escape a los otros ruidos del entorno y así conseguir una buena lectura. El resto, estaba de acuerdo en que la mejor manera era extraer ideas importantes o subrayar lo que se estaba leyendo para poder entender el tema central del texto, si era académico; en el caso de una lectura particular, tener un dominio sobre los contenidos. En este caso particular, teniendo en cuenta la importancia real que tienen las huellas que quedan en el texto tras la lectura, fue fundamental por parte de los docentes hacer una reflexión amplia sobre el tema.

Tanto los subrayados como los apuntes a pie de página son formas físicas de apropiación de un texto. Es la huella que se deja al leer, es el camino al que vuelve el lector cuando reflexiona sobre lo que ha leído. Los estudiantes comprendieron la importancia del subrayado, sobre todo, porque aceptan que no se puede confiar directamente en la memoria y que de esta forma, se siente la necesidad de volver al texto para recordar y enlazar las ideas globales con las locales.

Siguiendo el orden del cuestionario, cuando se les preguntó por las lecturas que habían realizado, todos atinaron por contestar los textos vistos en las clases, tales como *La rebelión de las ratas*, *Lazarillo de Tormes*, *Cien años de soledad*, *La resistencia*, entre otros. Muy pocos hacen lecturas desde el placer, es decir, abordan un texto de manera voluntaria sin que haya una mediación. Las lecturas estaban vinculadas al trabajo en clase y, por lo general, condicionadas a una nota.

La elección de un género particular es variada, mencionando desde textos de aventura y ficción, pasando por artículos filosóficos y demás. Otros optaban por textos de autoayuda que contaran historias verdaderas que les ayudaran en el día a día, pues para algunos, la ficción estaba lejos de la realidad y no tenía una incidencia inmediata en su aprendizaje.

Esta apreciación generó un interesante debate en clase, pues estaban los que compartían esa idea y los que no, ya que muchos consideraban “exagerada” la forma de pensar de los compañeros con respecto a los textos de ficción. Los que estaban a favor confirmaban que estos no les servirían para nada en su vida académica. Los que estaban en contra apreciaban la riqueza literaria que en esos textos se podría encontrar y que, de cierta manera, así no fuese directa, dichos textos dejaban una especie de moraleja para los que los leían, aunque esa no fuese su intención.

Este espacio sirvió, en parte, para ir definiendo los tipos de lecturas que se les expondrían a los estudiantes en la secuencia didáctica, pues se buscaba alejarlos de su zona de confort en la lectura y exponerles textos de géneros diferentes a los vistos.

Con estas preguntas se buscaba saber en qué nivel de lectura se encontraban los estudiantes y, de esta forma, tomar esos saberes previos como punto de referencia para realizar las siguientes sesiones. Los estudiantes demostraron gran conocimiento de los diferentes tipos de textos existentes. Sin embargo, cuando se indagó sobre la comprensión, muchos expresaron su gran debilidad en el asunto. Mantener la concentración y motivación; entender los sentidos locales y globales del texto; no contar con las herramientas necesarias para hacer una buena comprensión eran los resultados de su autoevaluación.

A pesar de ser unas respuestas sinceras, se optó por la aplicación de un taller de lectura de un texto informativo llamado *La fotografía* (Anexo 1) con el cual se elaboró un cuestionario a manera de pretest para reconocer el nivel de interpretación y comprensión. El trabajo se realizó de la siguiente manera:

- Lectura grupal de los dos primeros párrafos del texto informativo *La fotografía*, acompañada de preguntas anticipatorias que apuntaban a responder cuestiones de tipo literal, inferencial y crítico-textual para establecer concretamente el nivel de comprensión de lectura que poseían.
- Interacción entre docentes y estudiantes para el reconocimiento de voces, espacio y tiempo. El objetivo era dar pistas para la lectura, activar sus conocimientos previos y prepararlos para la actividad posterior. Después se dio la indicación de hacer la lectura individual. Inicialmente, no se les informó del cuestionario que desarrollarían, para que hicieran una lectura libre de condicionamientos.

- Después, se les entregó el cuestionario (Anexo 2). La mayoría, al conocer las preguntas, sintió la necesidad de hacer nuevamente la lectura porque la primera no había sido efectiva. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿De qué habla el texto que acabó de leer?
2. ¿De dónde proviene la palabra fotografía?
3. ¿Para qué sirve una microfotografía?
4. ¿Cómo transformó la fotografía la idea de la imagen?
5. Escriba dos ventajas y desventajas de la fotografía.
6. Para usted ¿cuál es la importancia de la fotografía?
7. ¿A quién va dirigido este texto?
8. ¿Cuál cree usted que sea el propósito de este texto?
9. En su momento, muchos críticos de la fotografía consideraron que sería el fin de la pintura y las artes plásticas ¿Qué opina al respecto?

- Finalmente, se socializan las respuestas con todo el grupo con el propósito de reflexionar y fomentar la interacción de saberes y conocimientos para así iniciar una coevaluación.

De la pregunta 1 a la 4, las respuestas debían ser de tipo literal pues la información se encontraba directamente en el texto. Solo era cuestión de recurrir a los datos. El siguiente bloque de preguntas que empezaba en la 5 y terminaba en la 8 ya implicaba realizar inferencias. La última obligaba al estudiante a tomar su posición sobre un tema particular que se mencionaba en el texto.

Los resultados del cuestionario fueron diversos, sin embargo, se puede decir que ninguno de los estudiantes adoptó, para la última pregunta, una respuesta crítica, argumentada y con el nivel que exigen los lineamientos curriculares de lengua castellana. Para el nivel inferencial, algunos lograron unas respuestas serias y elaboradas que daban cuenta de su experiencia académica; pero el común denominador fue un tímido acercamiento a un nivel de comprensión inferencial.

A partir de este pretest, se observó que los estudiantes manifestaban un interés mayor por el género literario, que en últimas era el que más se fomentaba en la institución, y descuidaban los textos de otros géneros y tipos. Por lo tanto, cuando se diseñó la secuencia didáctica de mejoramiento de la comprensión lectora se consideraron los textos no narrativos como fuente principal de trabajo. Entre otras

cosas, porque la propuesta interactivo-discursiva está orientada a este tipo de escritos.

Siguiendo el ejercicio, se consideró pertinente exponer tanto el concepto de texto como sus tipologías para dar una idea de los contenidos que se trabajarían durante las sesiones pedagógicas. Esto con el fin de posibilitar la comprensión lectora de los mismos. Es necesario tener en cuenta, según Martínez Solís, que la comprensión del texto parte del reconocimiento de su estructura porque no es lo mismo la lectura de un documento académico que la de una receta. Ese mensaje se llevó a los estudiantes como primer paso para el modelo de lectura que se tenía propuesto.

También se discutió el concepto que Halliday³⁰ da sobre el texto y que se encuentra en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, junto con la definición de las tipologías:

³⁰ HALLYDAY, M, El lenguaje como semiótica social, Bogotá, Fondo de Cultura económica, 1994.

Figura 2. Tipos de texto

Texto:

“Forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizable es la lengua); de ésta manera, los significados se codifican (a través de) el sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto.”

Texto narrativo

El texto narrativo es el relato de acontecimientos desarrollados en un lugar determinado y llevados a cabo por personajes reales o imaginarios, siguiendo un orden temporal o causal.

Texto argumentativo

Se trata del tipo de textos en los que se presentan las razones a favor o en contra de determinada "posición" o "tesis", con el fin de convencer al interlocutor a través de diferentes argumentos tomando una postura a favor o en contra. Se trata de manera fundamental, aunque no exclusivamente, de juicios de valor, apreciaciones positivas o negativas acerca de lo expuesto (Bueno, malo, feo, bello; válido/ no válido, adecuado/no adecuado). El discurso argumentativo es propio del ensayo y de la crítica en general. Ejemplos típicos son el discurso político o el Artículo de opinión. Con los textos argumentativos se puede dar un punto de vista frente a un tema cualquiera, ya sea una posición positiva o en contra.

Texto expositivo

Exposición de trabajos: artes, trabajos grupales, afiches, etc.
Un texto expositivo es aquel en el cual se presentan, de forma neutral y objetiva, determinados hechos o realidades. A diferencia de la argumentación, mediante el texto expositivo no se intenta convencer, sino mostrar. Ahora bien, esta diferencia abstracta no siempre es tan evidente en los textos concretos, por lo que muchas veces se habla de textos "expositivo-argumentativos". Ejemplos: típicos de texto expositivo son los textos científicos. La finalidad de estos textos es informar.

Texto descriptivo

Si la narración es una modalidad textual que presenta hechos sucesivamente en el tiempo, la descripción, por el contrario, consta las características de un objeto de forma estática, sin transcurso de tiempo. El término "objeto" debe entenderse en este caso en su sentido más amplio, es decir, abarca a cualquier realidad, sea esta humana o no, concreta o abstracta, real o ficticia. Todo lo imaginable es describable. Los tipos de texto descriptivo son:

- **Textos científicos:** su finalidad es mostrar el procedimiento para realizar una investigación o una experimentación.
- **Textos técnicos:** muestran los componentes, la forma y el funcionamiento de cualquier tipo de objeto, creación artística o instrumental: pintura, escultura, mecánica, deportes, medicina, etc. Entre ellos se incluyen los manuales de instrucciones de uso y montaje de aparatos; las recetas de cocina y los prospectos de medicamentos.
- **Textos sociales:** ofrecen datos sobre el comportamiento de las personas e instituciones.

Los textos descriptivos son un conjunto de palabras que denotan las características de un animal, persona, objeto, lugar, y define si es tiempo pasado, presente o futuro entre otras palabras el texto descriptivo es un conjunto de descripciones que define a alguien o a algo.

Información tomada de Lineamientos curriculares de lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional.

Todos los conceptos fueron expuestos de manera magistral, para esta actividad los estudiantes se ubicaron en mesa redonda para facilitar no solo la interacción entre ellos, sino para que los docentes tuvieran un espacio más adecuado para la ejemplificación.

Posteriormente, con el objetivo de llevar a cabo un solo encuentro con el texto narrativo, se les entrega el cuento *Médium* (Anexo 2) del autor español Pío Baroja. Después de su lectura, se invita a que, una vez reconocidas las marcas textuales

y características, identifiquen la clase de texto para luego, a través de una conversación a manera de debate, se posibilite una comprensión más profunda. Para los estudiantes, es menos complejo interactuar con textos literarios porque descubren en ellos una familiaridad que ha sido producto del trabajo desarrollado en las clases de español durante su educación básica. Fácilmente, reconocen que se trata de un cuento, puesto que la estructura narrativa así como personajes, tiempo y espacio, marco y trama se ven fácilmente.

Por eso, se inició con una lectura grupal del cuento para solucionar *in situ* cualquier duda sobre palabras desconocidas y conceptos. Para la selección del autor se pensó en que los estudiantes leyeran un texto literario novedoso para hacer un mejor estudio de campo de sus inferencias. A partir de esta actividad se empieza a elaborar la secuencia didáctica porque el interés es buscar la interacción entre texto, lector y contexto.

Actividad 0

Hacer una lectura a consciencia del texto *Médium* de Pío Baroja (ver Anexo 2) y reflexionar acerca de los métodos que se utilizan para comprender.

Adicionalmente, se debe responder frente al grupo las siguientes preguntas:

- ¿De qué habla el texto que acabó de leer?
- ¿Quién cuenta la historia?
- ¿Qué impresión le genera el protagonista de esta historia?
- ¿Cómo se llama el amigo del protagonista?
- Según el protagonista ¿cómo eran la mamá y la hermana de Román Hudson?
- ¿Por qué el autor Pío Baroja habrá llamado a este cuento *Médium*?
- ¿A quién va dirigido este texto?
- ¿Cuál cree usted que sea el propósito de este texto?
- ¿Qué tipo de texto es *Médium*? Argumente su respuesta.
- ¿Cree usted que puedan existir personas que tengan poderes sobrenaturales?

Las respuestas más destacadas de los estudiantes fueron:

- Respuesta a la primera pregunta: “El cuento habla sobre las experiencias paranormales de un hombre en su niñez. Cuenta la historia de un hombre que narra sus poderes mentales y cómo interactúa con seres del más allá”. Unos expresaron que el texto hablaba de un hombre solitario que había tenido una niñez marcada por actos sobrenaturales. Otros, en cambio, dijeron que se trataba de un bebé que murió al nacer y que era un espíritu que vagaba por ahí. Mientras tanto, algunos afirmaron que se trataba de alguien que estaba en el manicomio y que decía cosas incoherentes.
- Respuestas a la segunda pregunta: muchos expresaron que el protagonista, más bien el que cuenta la historia, carece de coherencia y que podría tener síntomas de locura. Otros, decían que las palabras del hombre les había causado gran impresión y que creían firmemente en lo que decía y lo que había pasado.
- Respuesta a la cuarta pregunta: el protagonista se llama Román Hudson.
- Respuestas a la quinta pregunta: todos los estudiantes se apegaron a las palabras del que describía a estos personajes y atinaron a decir que la madre de Román era algo severa y de voz firme, mientras que su hermana causaba un verdadero pavor, gracias a su sonrisa algo demoniaca.
- Respuestas a la sexta pregunta: gran parte de la clase expresó que el escritor había hecho esto para captar la atención de los lectores y que así pudieran leer el texto. Otros afirmaban que ese era el don que poseía el protagonista de la historia, que por ello podía ver lo que veía. Algunos pocos dijeron que se trataba de una estrategia comercial.
- Respuestas a la séptima pregunta: la respuesta fue unánime, pues decían que el cuento estaba dirigido a cualquier lector y mucho más a los aficionados al género oscuro y gótico.
- Respuestas a la octava pregunta: una parte de los estudiantes comentaba que el propósito del texto era poner a pensar y buscar todo lo relacionado con los temas paranormales y a querer saber más sobre los médiums. En esta parte del taller, llamó mucho la interpretación de una estudiante, pues decía que en los tiempos del escritor, España estaba en guerra y que tal vez él hacía

referencia a las almas perdidas por este hecho y de los horrores que los niños tuvieron que soportar.

- Respuestas a la novena pregunta: gran parte de los estudiantes afirmó que se trataba de un cuento que pertenece al género del terror. Otros expresaron que era un cuento perteneciente al género de la novela negra. En este punto se intervino para aclararles que la novela negra es aquella que relata historias policiacas y de crímenes, por lo tanto, esta idea fue apartada. Finalmente, unos pocos expresaron que se trataba de un cuento gótico y que nunca antes habían leído algo así de tenebroso aparte de *Pedro Páramo*.
- Respuestas a la décima pregunta: para esta pregunta la respuesta fue unánime y todos afirmaron que hay personas que pueden percibir cosas y aspectos paranormales que otros seres humanos no.

Además de realizar este cuestionario grupal, se les pidió que realizaran un ensayo acerca del texto y de lo que pensaban de este fenómeno paranormal.

A manera de conclusión, por parte de los docentes, se escucharon las opiniones, dudas e interpretaciones de los estudiantes con el fin de completar el informe de diagnóstico: se observó un buen nivel de comprensión lectora en el nivel literal y poco menos en el inferencial, sin embargo, en el nivel crítico-textual donde los estudiantes demostraron un nivel básico de comprensión evidenciándolo en unas respuestas pobres. Esta clase se tomó como punto de partida para profundizar en la lectura crítico-textual y fortalecerla a través de las siguientes sesiones pedagógicas.

También se concluyó que el trabajo en mesa redonda dificulta un poco la atención porque los estudiantes quieren hablar al tiempo y no respetan el turno de sus compañeros. Por esta razón, fue necesario hacer énfasis en el contrato didáctico (pactos de comportamientos y convivencia concertados con los estudiantes al inicio de la práctica) socializado en la primera sesión pedagógica para reorientar el proceso de clase, también se concluyó que los estudiantes tienen un buen bagaje en cuanto a libros de carácter narrativo, pero se debe profundizar en otros tipos de textos para ampliar sus conocimientos.

4.6.2 Fase de comprensión y práctica

Con esta fase se pretende que el estudiante adquiriera todos los conocimientos teóricos que integran el modelo interactivo-discursivo para garantizar una mejor comprensión lectora de otros tipos de texto, ya sea narrativo, expositivo, argumentativo, etc. A través del enfoque discursivo-interactivo el estudiante procesará información sobre la situación de enunciación que le facilitará identificar en los textos el ethos, el pathos y el tiers, asimismo, reconocerá los enunciadores y las voces que intervienen en la lectura. También tendrá en cuenta todos los componentes semánticos y pragmáticos además de tener presentes los conocimientos sobre tipología textual u organización de texto que se expusieron en las sesiones anteriores.

En este sentido, se espera que la información adquirida por el estudiante en esta fase le sirva para realizar satisfactoriamente las siguientes sesiones pedagógicas. En el momento de la práctica o ejercitación, se espera que el estudiante evidencie lo aprendido en la teoría, por ejemplo, la comprensión textual a través de la teoría de la enunciación propuesta por Martínez Solís. En esta fase se permite reforzar los conocimientos adquiridos y fortalecer aquellos que ya están aprendidos, esto se hace a través de cuestionarios que apuntan a los niveles literal, inferencial y, sobre todo, crítico-textual, también a través del fortalecimiento de la escritura de ensayos para permitir que el estudiante adopte no solo posturas críticas y reflexivas, sino que pueda citar autores y basar sus argumentos en textos ya leídos.

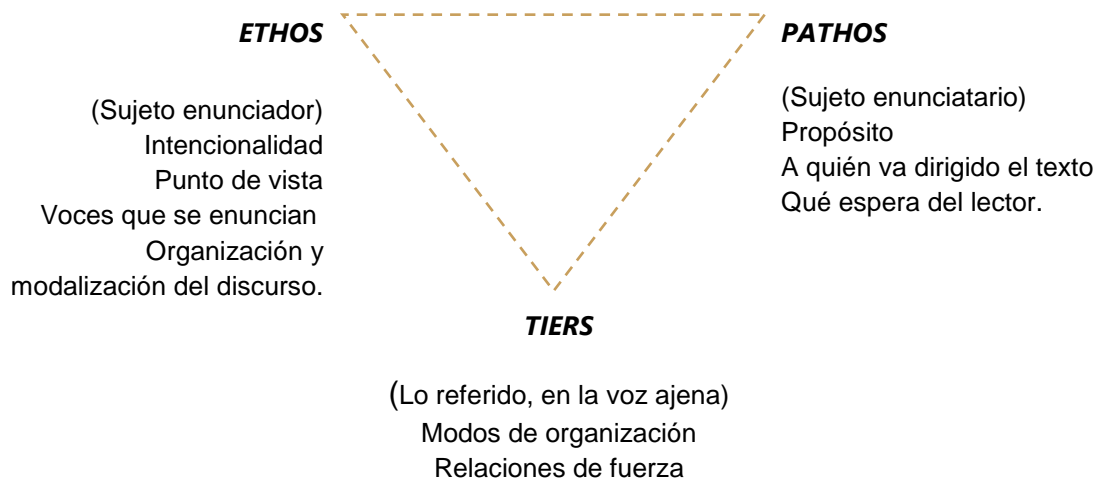
Las fases de desarrollo y práctica en su primera parte se realizaron a nivel general para que los pasos a seguir fuesen entendidos por todos y no hubiese dudas generalizadas. Luego, la parte restante se desarrollaba de manera individual, pues lo que se buscaba era reconocer el nivel de comprensión lectora de cada estudiante, encontrando habilidades a fortalecer y debilidades para reforzar.

En esta parte de la secuencia didáctica se reforzó todo lo referente a los tipos de texto para luego pasar a reconocer en ellos las intenciones, puntos de vista, voces que enuncian y la organización y modalización del discurso.

El texto como discurso. Acercamiento a la propuesta interactivo-discursiva

- Aproximaciones al enfoque interactivo-discursivo de la profesora María Cristina Martínez, resaltando el texto como fenómeno discursivo. Con esto se buscaba que el estudiante se acercara a la teoría para que, a partir de ese momento, empezara a utilizar dicha teoría no solo en sus clases de comprensión lectora, sino en todas las áreas del conocimiento. Aquí se parte de la explicación dada en la sesión anterior sobre el concepto de texto hecho por Halliday para profundizarlo e indagar sobre lo que entendieron de esa definición.
- Explicación de la triada de la doctora Martínez acerca del *ethos*, el *pathos* y el *tiers*. En esta etapa de la sesión pedagógica se pretendió dar el bagaje cognitivo y teórico sobre la propuesta de Martínez Solís empezando con la triada que propone en sus textos:

Figura 3. Situación de enunciación



Sujeto enunciador

- Se inicia la explicación de la triada desde el *ethos* para ir enseñando poco a poco los puntos de vista, la intencionalidad, las voces que se enuncian y organización y modalización desde la mirada del enunciador del discurso. Para su ejemplificación, se utiliza un texto del escritor colombiano Héctor Abad Faciolince llamado *Contra el teatro*³¹ (Anexo 4).

Actividad 1

- Lectura grupal del texto argumentativo de Héctor Abad Faciolince. Se hacen preguntas orales tales como ¿qué nos quiso decir el autor en este párrafo? ¿Cuál es su intención comunicativa? ¿Qué quiere enunciar? Esto con el fin de garantizar una adecuada comprensión del texto y establecer un modelo de enseñanza recíproca³².
- Se les pide que en cada párrafo señalen los puntos de vista y las intencionalidades del autor. Estas ayudan a identificar las voces que se enuncian y la organización y modalización del discurso.

Para ser más específicos con el ejercicio, los docentes, utilizando el primer párrafo, señalan los puntos de vista y la intencionalidad del autor para que ellos observen cómo se hace, aclaren dudas y puedan realizar el ejercicio de manera individual.

Finalmente, se socializan las respuestas a nivel grupal para direccionar, también, como una coevaluación de los saberes aprendidos. Este ejercicio es muy importante porque ayuda a los estudiantes a observar sus falencias y fortalezas sin necesidad de esperar que sea el docente quien se las señale, a la vez que estimula la participación en clase y el trabajo en equipo.

³¹ *Contra el teatro* fue un artículo publicado en la edición dominical del diario El Espectador, el día 25 de marzo de 2012. La versión electrónica aparece en www.elespectador.com/impresso/opinion/columna-334261-contr-el-teatro

³² Mabel Pipkin Embón, en *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*, una recopilación hecha por María Cristina Martínez Solís, define la enseñanza recíproca como “un diálogo entre profesor y alumnos, que se van alternando en la dirección de una discusión centrada en los distintos fragmentos de un texto para completar la lectura”.

Sujeto enunciatario y objeto referido

Para la sesión siguiente se quiso llevar un texto de tipo periodístico para encaminar a los estudiantes a leer otros tipos de textos diferentes al narrativo, también para que observen que estos ofrecen información importante y que también puede valerse de figuras literarias para exponer sus ideas, obviamente no tan marcadas como en los textos narrativos, pero sí igual de intencionadas.

Para esta sesión se trabaja el texto *En Pereira también hay vías pesadilla*³³ (Anexo 5) publicado el 25 de mayo de 2012 en el periódico La Tarde. En esta ocasión se explica nuevamente la triada de la doctora Martínez pero enfocándonos en el *pathos* y el *tiers*.

Se inicia la explicación de la triada desde el *pathos* para ir enseñando poco a poco los propósitos, los destinatarios para quien se enuncia y las respuestas que se esperan del lector; todo desde la mirada del enunciatario.

En cuanto a lo referido (o *Tiers*) se exponen no solo los modos de organización, sino las relaciones de fuerza que se establecen con los objetos de la realidad. Es decir, se propone al estudiante que identifique que opina el autor acerca del tema que está tratando. Una vez que han quedado claros estos conceptos se pide a los estudiantes que realizan un taller práctico.

Actividad 2

- Lectura grupal del texto expositivo *En Pereira también hay vías pesadilla* del periódico La Tarde, se hacen preguntas orales tales como ¿qué nos quiere mostrar el periódico en este texto? ¿Cuál es la problemática que expone? ¿Cuál es la intención comunicativa de Lorena Peña? ¿Qué quiere enunciar Carlos Iván Rojas?

³³ Artículo publicado en el periódico La Tarde el día 25 de mayo del 2012. La edición electrónica aparece en <http://www.latarde.com/historico/60853-en-pereira-tambien-hay-vias-pesadilla.html>

- En cada párrafo del texto, señalar los puntos de vista y las intencionalidades del autor, también, las opiniones que expresan las diferentes voces que intervienen en ella, en este caso, Lorena Peña y Carlos Iván Rojas, para que identifiquen toda la dinámica enunciativa del texto.

Se hace el ejemplo con el primer párrafo señalándoles los puntos de vista y la intencionalidad del autor para que ellos observen cómo se hace, aclaren dudas y para estimular el trabajo individual.

Finalmente, se hace la socialización de las respuestas de los estudiantes a nivel grupal que se direcciona también como una coevaluación de los saberes aprendidos, este ejercicio es muy importante porque ayuda a los estudiantes a observar sus falencias y fortalezas sin necesidad de esperar que sea el docente quien se las señale, a la vez que estimula la participación en clase y el trabajo en equipo.

Las tonalidades. Contenidos semánticos y pragmáticos

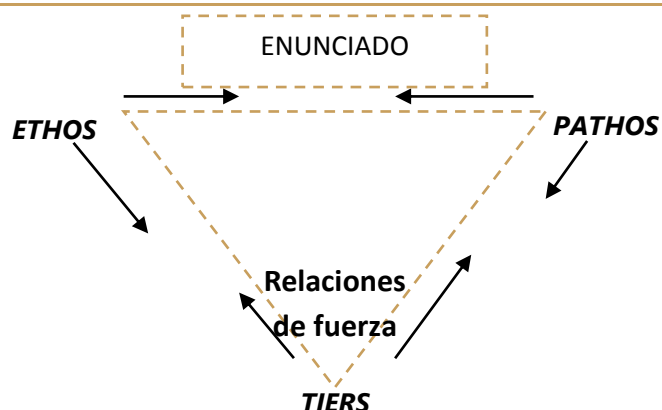
Para la última fase de la sesión de práctica y transferencia, se eligieron tres textos llamados: *“Científicos evalúan componentes del amor, Borges y yo y El primer automóvil”*³⁴ (Anexo 6). Esta vez se explicarán las tonalidades presentes en el texto (apreciativa, predictiva e intencional). Asimismo, se hace énfasis en la importancia de comprender cada uno de los elementos textuales que integran la totalidad del discurso.

En este sentido, los estudiantes saben que es fundamental leer con un diccionario en la mano, para buscar aquellas palabras de las que no se tiene mucho dominio. Se promueve a que pregunten en voz alta y que cualquier compañero que aclara las respuestas de su par. A partir de este momento, el estudiante debe estar en capacidad de hacer un análisis completo, desde el modelo interactivo discursivo, teniendo en cuenta no solo contenidos vistos en esta sesión, sino toda la teoría abordada en la secuencia didáctica.

Para tener presentes las tonalidades se utilizó la triada de Martínez Solís:

³⁴ Estos artículos fueron extraídos de un simulacro de Pruebas Saber 11 que publicó el Icfes en asocio con el Ministerio de Educación Nacional para facilitar a docentes y estudiantes la comprensión de las pruebas.

Figura 4. Relaciones de fuerza y tonalidades



Teniendo en cuenta la importancia y complejidad del asunto, se pidió a los estudiantes tener presente en sus cuadernos, las definiciones extraídas del texto *Estrategias de lectura y escritura de texto* de Martínez Solís:

1. Desde la postura activa del locutor/autor en relación con el interlocutor lector (destinatario); La relación valorativa entre ellos hará por una parte que el enunciado se impregne de una entonación que pondrá en evidencia la manera como el locutor se asume en términos de Enunciador. Esta entonación se puede manifestar a través de una voz de autoridad, de protesta, de solidaridad, la de un pedagogo o la de un científico, entre otras. Por otra parte, esa relación valorativa hará que el enunciado instaure una imagen que el locutor asigna en términos de Enunciatario a su interlocutor, en virtud de la Actitud de Respuesta Anticipada (ARA) del primero hacia el segundo, lo cual pone de manifiesto la búsqueda de un aliado, un testigo, o por el contrario, un intruso o un oponente. A la tensión que rige entre los dos interlocutores se denomina Tonalidad predictiva.
2. Desde la postura activa del locutor en relación con lo dicho, o con respecto al enunciado ajeno/referido en el enunciado; se establece una Relación Valorativa (RV) que se manifestará a través de la posición que asuma el primero en términos de Enunciador con lo dicho o con el enunciado ajeno (Tiers): una mirada de respeto, de sumisión, de odio, de crítica, de engrandecimiento, de acuerdo, de ironía, de burla, de apropiación. Esta evaluación se manifestará por medio de una asimilación o una distinción entre los enunciados: lo dicho, lo referido y el enunciado

que dice o refiere. A la tensión que rige entre el Enunciador y el Tiers se denomina Tonalidad apreciativa.

3. Desde la postura activa del mismo locutor/autor con respecto a él mismo y a sus intenciones en relación tanto con el interlocutor/ lector como con lo dicho/lo referido (o enunciado ajeno). La relación valorativa implica una toma de posición en términos de intención la cual se manifiesta a través del Punto de Vista asumido por el Enunciador en relación con los otros dos (el Enunciatario y el Tiers). Esta relación se manifiesta a través de un propósito o voz preferencial expresada en el enunciado: convencer, informar o proponer, seducir, instruir o hacer actuar, persuadir. A la tensión que se instaura entre el Enunciador (Endor.) y los otros dos sujetos discursivos (Enunciatario y Tiers) se le denomina Tonalidad intencional.

Luego de solucionar las dudas al respecto y dejar en claro, la importancia que tiene para la comprensión del texto, la identificación de las tonalidades se procede a la realización de una actividad práctica.

Actividad 3

A partir de la lectura de los textos *Científicos evalúan componentes del amor*, *Borges y yo* y *El primer automóvil* (Anexo 6), se pidió identificar los siguientes aspectos: situación de enunciación, incluyendo las tonalidades; mencionar el tipo de texto al que pertenece cada uno y qué elementos característicos o distintivos permiten su identificación; subrayar y buscar las palabras desconocidas; identificar la intención del autor, el contexto en el que se produjo el texto y quiénes serían, a juicio del enunciador, los posibles lectores.

Se hace el ejemplo con el primer párrafo señalándoles los puntos de vista, la intencionalidad del autor y las tonalidades para que ellos observen cómo se hace, aclaren dudas y puedan realizar sin contratiempos su trabajo individual. Una vez terminado el ejercicio, se hace la respectiva socialización, teniendo en cuenta los aspectos de coevaluación que han caracterizado todo el proceso.

De esta manera, se pudo concluir que los estudiantes se han apropiado de forma satisfactoria de los conceptos teóricos que propone la doctora Martínez identificando de forma apropiada cada uno de los componentes. Con esta fase se pretendió que los estudiantes ejercitaran la teoría aprendida y utilizar en cualquier

tipo de texto, no solo en las clases de español sino en todas las demás asignaturas.

Es preciso mencionar que su actitud durante toda esta sección fue receptiva, colaborativa y siempre dispuesta. La participación en clase fue abundante, incluso superaba los límites que estaban contemplados en la planeación, pero eso fue un índice claro de su interés por el tema. De hecho, algunos docentes de otras áreas afirmaron el cambio actitudinal y cognitivo que habían mostrado los estudiantes y que se les veía adoptando un discurso técnico a pesar de su edad. Ahora, eran los maestros de otras materias los que debían consultar sobre *ethos*, *pathos* y *tiers* para estar en el mismo nivel discursivo de sus estudiantes de grado décimo.

4.6.3 Fase de transferencia

En esta fase se procura dar terminación de la secuencia didáctica a través de unas actividades que se proponen para tal fin, suponen la etapa final de un proceso de desarrollo y superación de logros. Se trata de unos talleres que llevan al estudiante a desarrollar su creatividad, así como la aplicación de conocimientos adquiridos en las fases anteriores.

Se puede decir que aquí se recogieron los objetivos logrados durante la secuencia didáctica, teniendo en cuenta las apreciaciones acerca de los docentes y de lo enseñado en clase. En esta parte del proceso, sobre todo teniendo en cuenta el gran avance del grupo, es cuando este tipo de experiencias cobran un verdadero valor. La evaluación no solo es el medio para medir cuantitativamente su desempeño, sino que permitió notar los cambios del estudiantado en la lectura y comprensión y de textos.

Para terminar de disipar dudas, se realizó un taller tipo recopilatorio de todos los temas vistos para reconocer si todos los ítems acerca de la perspectiva discursiva interactiva habían quedado claros.

El taller es de carácter evaluativo, por lo tanto, se hizo, al igual que casi todas las actividades, de manera individual. Como el propósito es que sepan aplicar el modelo discursivo-interactivo de la doctora Martínez Solís se les permite sacar sus apuntes para solucionarlo.

Actividad 4 – A manera de posttest

Como primer punto del Taller Final (Anexo 7) el estudiante encuentra el triángulo invertido que grafica la triada, allí deben escribir los nombres que conforman cada una de sus esquinas o puntas y explicar los componentes que las conforman. Esto también tiene el propósito de que el estudiante, a medida que va escribiendo, recuerde y organice sus ideas con respecto a lo aprendido en clase.

En el segundo punto, debe hacer un análisis discursivo de los textos que se proponen (Anexo 7) teniendo en cuenta todos los aspectos vistos durante la secuencia didáctica.

No se hace socialización del taller evaluativo porque precisamente el objetivo era ver el nivel de comprensión que cada uno adquirió después de la aplicación de la SD. Se recopilaron, además, experiencias de los estudiantes que inconscientemente aplicaron esta teoría en otras asignaturas diferentes al área castellana, obteniendo como resultado una mejor interpretación de los textos: qué dice, para qué lo dice, cómo lo dice y a quién está dirigido.

Además, se profundizó en temas como las tonalidades, ya que pocos estudiantes aún tenían dudas acerca de ellas. Después de retomar el taller de profundización y cierre de la secuencia didáctica, los docentes pudieron ver que el diseño de la SD fue el más apropiado, ya que mejoró significativamente el nivel de comprensión lectora en los estudiantes, jóvenes siempre ávidos de conocimiento y con la mejor disposición para aprehender. Los textos escritos son una evidencia clara y contundente del gran desempeño y evolución en el trabajo propuesto.

Actividad adicional – Volver al texto narrativo

Para la última sesión de esta práctica pedagógica se les entrega a los estudiantes sus respectivas notas haciéndoles las observaciones pertinentes para la superación de dificultades o, por el contrario, para la estimulación de las fortalezas; como actividad de cierre se propone la lectura de un cuento de Horacio Quiroga llamado *La gallina degollada* (Anexo 8), se hace un homenaje a este autor

por decirlo así ya que es un escritor olvidado y poco conocido en las aulas de clase. En este momento, una de las practicantes hace la lectura en voz alta alentando a los jóvenes a seguirla.

Después de terminado el ejercicio, se inicia una conversación haciendo preguntas de tipo literal, inferencial y, sobre todo, crítico-intertextual:

- ¿Cómo se imaginan al autor Horacio Quiroga?
- ¿Qué les transmitió el autor con el cuento la gallina degollada?
- ¿Cuál es la imagen de familia que ven? ¿Cuál es la imagen de ser humano?
- ¿Qué cadena de acontecimientos motivó a los hermanos a asesinar a su hermana?
- ¿Con qué otros autores relacionas este cuento?

Los estudiantes demostraron mucho interés y agrado por el cuento en la conversación y, a diferencia de las primeras sesiones, se notó que habían mejorado su comprensión lectora puesto que sus respuestas eran más inferenciales, argumentaban y con alto componente crítico. Iban más allá de lo que estaba escrito y tomaron una postura fuerte y poco complaciente frente al tema de la familia, lo que deja satisfechos a los docentes teniendo en cuenta las intenciones de este trabajo.

En ningún momento se mencionaron los temas del modelo interactivo-discursivo como requisito para el conversatorio, sin embargo, ellos los trajeron a colación por iniciativa propia, sintiendo la necesidad conceptual de basar sus argumentos en conocimientos que habían adquirido en la materia.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta el objetivo inicial de la secuencia didáctica diseñada para los estudiantes, enmarcada dentro del modelo discurso-interactivo de Martínez Solís para mejorar su nivel de comprensión lectora, se procede a realizar un análisis valorativo entre el pretest y el postest en pro de comprobar el avance alcanzado por ellos al final de la investigación.

Como es necesario que el lector asuma una conciencia sobre los niveles de producción y sobre todo los de comprensión e interpretación de los textos, se tomó como guía de análisis lo que Martínez Solís³⁵ propone para los lectores; son cinco niveles de inferencia necesarios para la correcta interpretación de un texto:

- Inferencia genérica (identificación del género discursivo).
- Inferencia enunciativa (situación de enunciación).
- Inferencias organizacionales (modos de estructuración del texto).
- Inferencias macro- y microsemánticas (identificación del contenido global del texto).
- Las macro- y micropragmáticas (intenciones y puntos de vista globales y locales).

Estos cinco ítems se tendrán en cuenta para hacer el contraste entre el antes y el después de la aplicación de la SD.

Inicialmente, en el pretest se realizó una valoración que permitiera diagnosticar el nivel de la comprensión lectora en los estudiantes por medio de un texto expositivo (Anexo 1). Fue trabajado a manera de taller, porque a pesar de ser las mismas preguntas, se iban a obtener respuestas muy variadas, lo que permitiría tener más contacto con el nivel de comprensión lectora de cada estudiante en ese momento inicial de la investigación.

Lo primero que se notó era el particular interés y predilección de los estudiantes por los textos narrativos. Se tomó esto como un importante recurso para alejarlos de su zona de confort literal y poner a prueba sus habilidades cognitivas con textos de otros géneros y tipos.

³⁵ Martínez, María Cristina. El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004

El pretest incluía preguntas que los estudiantes debían responder, no de manera literal, sino con todo aquello que pudieron inferir y aprender de él. Algunas, como las expuestas a continuación, alejan al estudiante del texto y lo induce, poco a poco, a realizar proposiciones o exponer su punto de vista:

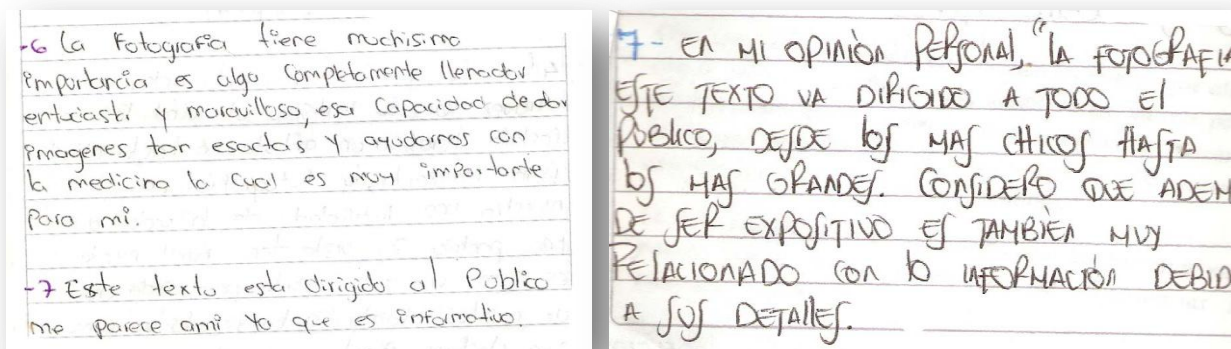
- Escribe dos ventajas y desventajas de la fotografía.
- Para ti, ¿cuál es la importancia de la fotografía?
- ¿A quién va dirigido este texto?

Se obtuvieron respuestas que venían de contestaciones anteriores o que estaban mezcladas con las líneas del texto. Lo primero, relacionado con la identificación del género discursivo, no generó muchas dudas al igual que las inferencias microsemánticas. Sin embargo, según las respuestas del taller y el conversatorio en clase, las inferencias enunciativas, organizacionales y macropragmáticas, en menor medida, fueron el gran escoyo de los estudiantes.

Por eso, después de que se analizaron los resultados, se llegó a la conclusión de que había que llevar a los estudiantes a un nivel en el que debían dar respuestas más allá de lo literal, es decir, ser capaces de tomar textos, leerlos y a partir de las tonalidades del autor, la intención y para quién escribe, dar su propia opinión, ya sea apoyando, refutando o solo, desde una posición parcial, dar cuenta de lo que allí se dice. Para eso era necesario, antes que nada, hacer una introducción desde la definición de texto, sus tipologías y toda la amalgama teórica que ya se ha expuesto en la secuencia didáctica.

Finalmente, como un detalle importante, se encontró que por medio de las respuestas dadas, los estudiantes estaban a la defensiva escrituralmente y con repetir en varias ocasiones que era "lo que pensaban" o "lo que les importaba", quedarían exentos de cualquier juzgamiento (Ver figura 5 en la página siguiente). Esta información, evidentemente en este trabajo de corte discursivo y enunciativo, debe cobrar relevancia en la medida en que los estudiantes al formarse como lectores están contribuyendo de igual a forma a la construcción de su sujeto discursivo.

Figura 5. Ejemplos de respuestas del pretest



Como se mencionó anteriormente, y después de diagnosticar las falencias y de diseñar la SD, se procedió a llevar a los estudiantes un texto de un género no leído anteriormente por ellos, un texto perteneciente a la literatura de suspenso, para otros gótica, *Médium* (Anexo 2).

Con este texto, no solo los alejamos de lo común en sus clases de taller de lectura, sino que los llevamos a expresar sus opiniones acerca de temas tabú como lo son lo psíquico y lo oculto. **Ver figura 6**

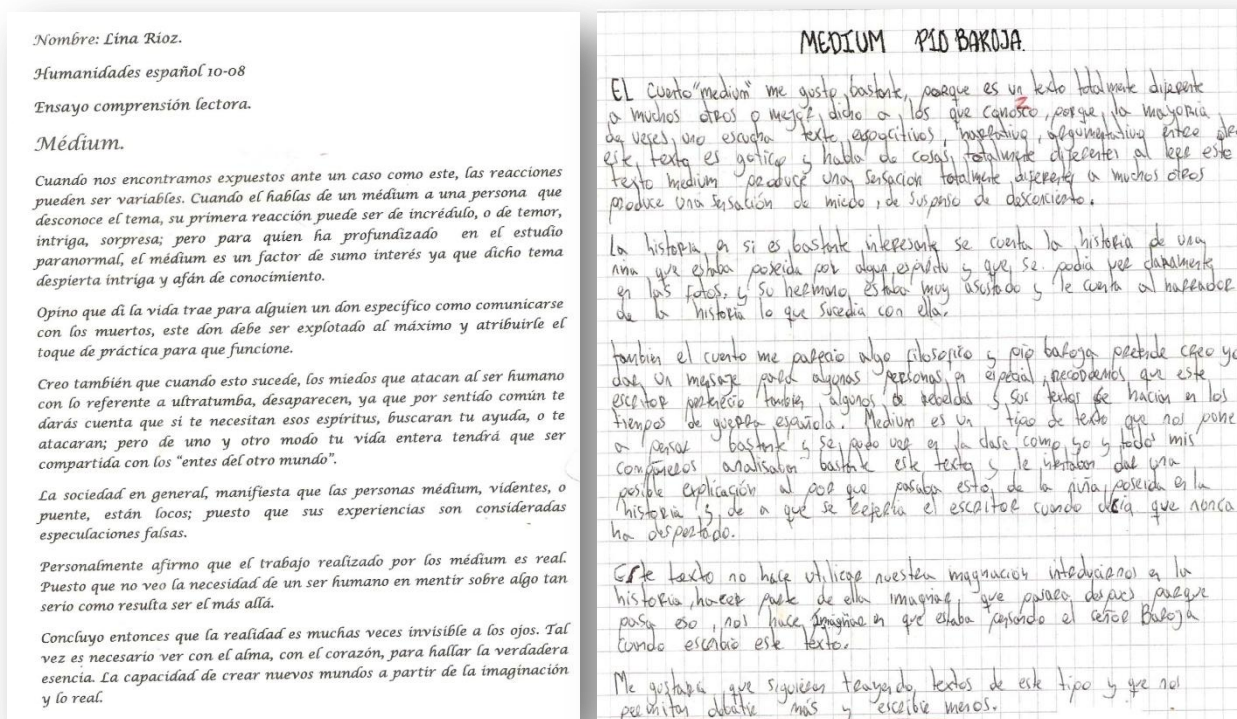
Si bien los ensayos presentados por el grupo cuentan con algunos errores de ortografía e incoherencias gramaticales, se empieza a notar el cambio en su forma de escribir, la tonalidad que usan y las intenciones que tienen en cada párrafo. Este cambio, importante para ellos, empezó a configurarse en la medida en que aprendían la importancia de ser convincentes con el discurso. La premisa con la que empezaron fue la siguiente: para escribir es necesario pensar en el lector. Es decir, las clases se orientaron inmediatamente hacia la situación de enunciación, especialmente, con enunciadores y enunciatarios.

A medida que se fue avanzando en la práctica pedagógica y en la comprensión de los demás ítems del modelo de Martínez Solís sobre la comprensión lectora, los estudiantes empezaron a desarrollar mejores tareas y con mayor compromiso de lectura, comprensión e interpretación.

Con el paso de los días se fue alcanzando el objetivo, pues como lo plantea Martínez Solís³⁶, el docente debe hacer que cualquier situación de enunciación o discursiva-interactiva sea significativa para el estudiante, ya que cualquier esfuerzo que pretenda darles los elementos que necesitan para entender los modos de funcionamiento del texto, van a ser valiosos para el sistema educativo actual.

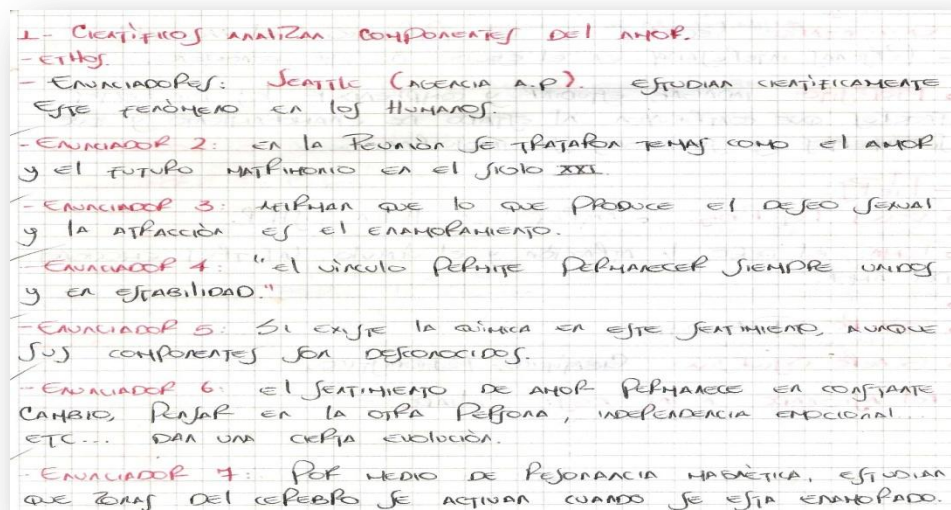
Para medir el impacto del trabajo y reflexionar acerca del proceso, se realizaron una serie de ejercicios a manera de postest para tener una evidencia clara del desempeño de los estudiantes después de la aplicación de la secuencia didáctica.

Figura 6. Ensayos sobre *Médium*.



³⁶ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Cali: Cátedra UNESCO. 2002.

Figura 7 Respuestas al taller de interpretación de textos.



Desempeño en el posttest

Observando las respuestas del trabajo final (posttest), se verá el cambio y mejoramiento progresivo del grupo. **Ver figura 8.**

La estudiante del ejemplo, luego de aplicada la SD, no cuenta con dificultad a la hora de encontrar los enunciadores de cada párrafo, se tiene claro a quién va dirigido el texto y el tema central del mismo. Es decir, hay un progreso evidente en cuanto a las inferencias pragmáticas, semánticas y enunciativas, que en últimas eran las que se querían fortalecer de acuerdo con los resultados del pretest. Así como esta estudiante, el grupo avanzaba por la misma escala de aprendizaje.

Al hacer la comprensión lectora siguiendo el modelo de Martínez Solís, los estudiantes del grado 10-8 mejoraron en la forma de estructurar sus textos y responden acertadamente, pues no solo fue evidenciado por ellos, sino por los profesores de otras áreas, los cuales expresaron la efectividad de los estudiantes al analizar textos y dar cuenta de su idea global.

Figura 8. Ejemplo de respuesta en el postest.

SITUACIÓN DE ENUNCIACIÓN.
- LA GALLINA TERNERA (JR).

• **ETIAS:**
INERCIÓN: Señalar el crecimiento y fortaleza con el que se han destacado las mujeres, y el alto desempeño con su rol.

• **ENUNCIADOR 1:** Se contempla un alto índice en el desempeño de la mujer. Aun en cárceles donde predominaban los hombres.

• **ENUNCIADOR 2:** No se rinden las mujeres, su propósito es terminar la cárcel.

• **ENUNCIADOR 3:** Se hace nota la discriminación, ya que se ha demostrado que la mujer es altamente competitiva.

• **ENUNCIADOR 4:** Aun y con todo esto, no se deja de lado que permanecen cárceles donde no requieren de las mujeres. "Producción".

• **ENUNCIADOR 5:** En la mayoría de los casos, y en algunos trabajos, se requieren de mujeres solteras, para evitar cualquier tipo de problemas.

- **Patitos:**
• **ENUNCIADOR 1:** Mujeres, y factores vinculados con el sistema empresarial interesados con el dato.

Más allá de que se aprendieran de manera literal los nombres y las funciones de los tres momentos que se dan en una situación de enunciación, de que memorizaran los tipos de género y texto o que pudieran dar definiciones, estaba el objetivo de que su inferencia de párrafo en párrafo fuese cada vez mejor, cosa que fueron logrando de manera gradual hasta alcanzar un punto prudente y necesario.

Por otro lado, para concluir con el trabajo evaluativo, se leyó de manera grupal el texto *La gallina degollada* (Anexo 8), pues la comprensión lectora no debe mirarse solo desde lo que se puede escribir partiendo de un texto, sino de lo que se escuche, cualquier situación de enunciación.

Este ejercicio permitió evidenciar una mejor manera de expresarse acerca de lo que cada elemento componedor del cuento expresaba, pues, a lo largo de la práctica pedagógica se realizaron lecturas generales para valorar todas las

apreciaciones o posturas que los estudiantes tomaban frente a las lecturas. Atrás quedaron los comentarios tímidos, carentes de referencias teóricas porque los estudiantes habían transformado por completo su discurso. Ahora hablan de las lecturas de un modo más adecuada y más cercano a las intenciones discursivas de los autores.

6. CONCLUSIONES

Este proyecto de investigación permitió indagar, reflexionar y hacer un acercamiento crítico a la comprensión lectora desde un modelo discursivo-interactivo orientado a estudiantes de grado décimo que, con el desarrollo de las actividades, se apropiaron gradualmente de unos conocimientos que les permitió mejorar sus niveles de comprensión de textos, sobre todo, los no-narrativos. De acuerdo con los resultados del pretest, los estudiantes no contaban con unas bases sólidas que les permitiera realizar una comprensión lectora efectiva en textos de tipo argumentativo, expositivo o descriptivo. Esto, evidentemente, aumentaba el desinterés por la lectura: para qué leer si no se entiende lo que se lee. A partir de estas reflexiones, se manifestaron no solo las motivaciones del grupo, sino también sus necesidades de aprendizaje.

La metodología empleada en el aula de clase, a través de la secuencia didáctica, permitió a los estudiantes participar activamente para hacer más evidente su proceso de aprendizaje o, por el contrario, poner de manifiesto sus dificultades y advertir sobre un refuerzo o cambio en el modo de trabajo. Es necesario resaltar que la SD ayudó de manera sustancial a tener el control sobre los procesos, medir el progreso de los estudiantes y hacer, en el momento justo, las precisiones necesarias para garantizar los buenos resultados. Sin importar la metodología que emplee el maestro, la reflexión y la autoevaluación no deben estar ausentes de la práctica educativa. Sin embargo, es preciso rescatar las ventajas de la implementación de secuencias didácticas porque permiten, entre otras cosas, la evaluación constante del proceso y la puesta en marcha de los conocimientos aprendidos por el estudiante antes y durante su implementación.

Cada una de las actividades realizadas, basadas en el enfoque discursivo del lenguaje e interactivo del aprendizaje que propone Martínez Solís, apuntaron precisamente a que los estudiantes hicieran sus prácticas de lectura realizando las inferencias necesarias para su comprensión. Por eso, al final del proceso, los temores frente a la lectura habían disminuido notoriamente y su postura frente a los textos que se compartieron en clase era mucho más crítica y reflexiva. Los mismos estudiantes manifestaron que ahora sus lecturas no eran tan deliberadas y apuntaban a unos propósitos específicos que les permitía entender mejor los textos. Incluso, docentes de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez,

encargados de otras áreas, manifestaron su complacencia por el mejoramiento que habían presentado los estudiantes frente al abordaje de los textos.

Al final, se comprobó que para que una SD alcance el resultado y los objetivos esperados, hay que hacer un reconocimiento de campo detallado que permita sacar a flote las carencias y los vacíos de los estudiantes; de esto depende que la implementación de la estrategia didáctica para el mejoramiento de cualquier habilidad cognitiva, sea necesaria y fundamental.

Finalmente, gracias a la sistematización de experiencias como estas, el proceso cognitivo se cualifica, porque permite vivenciar y mejorar los resultados, debido a que se retroalimenta constantemente al arrojar datos sobre la misma práctica y problematizándola desde una pregunta investigativa. También la sistematización logra que los que hacen parte del proceso asuman un papel principal y de esta manera ser conscientes de la propia práctica para saber de fondo los aspectos que se deben mejorar.

La sistematización de experiencias educativas permite compartir con otros docentes los aprendizajes del proceso, permitiendo el intercambio de saberes y fortaleciendo el conocimiento en torno a la didáctica, la pedagogía y la misma educación porque mejora y aporta a la reflexión teórica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se concluye que así como otras investigaciones sirvieron de guía para realizar el presente trabajo, este puede servir para futuros diseños de secuencias didácticas y que todo docente pueda apropiarse de este tipo de estrategias para que mejore en los estudiantes cualquier habilidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

AYLLÓN Viaña M. Aprendiendo desde la práctica, una propuesta operativa para sistematizar. 2002: Asociación Kallpa, pp. 17-27.

BAJTÍN, M.M. Estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 2003.

CAMPS, Ana (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. Revista Lenguaje (32), 7-27.

_____ Y ZAYAS, Felipe. Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Editorial Grao. 2006.

COLL, César. El Constructivismo en el Aula. Barcelona: Editorial Grao. 1997.

COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional. Lengua Castellana: lineamientos curriculares. Bogotá: Editorial Magisterio, 1998.

DUBOIS, María Eugenia. El proceso de lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique, 2006.

FALS Borda, Orlando. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo. Madrid: Editorial Popular, OEI. 1989

LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP/FCE (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

MARTÍNEZ, María Cristina. El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004.

_____. Discurso y aprendizaje. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. 2004.

_____. Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para aprender a leer, escribir y aprender mejor. Argentina: Ediciones Homo Sapiens. 2001.

_____. El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004

_____. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. 2002.

NEMIROVSKY, Myriam. Las actividades didácticas tienen autores, Textos (14): 89-97. Barcelona: Graó. 1997

ROSENBLATT, Louise. La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial GRAÓ. 2006

8. ANEXOS

Anexo 1: La fotografía

LA FOTOGRAFÍA³⁷

La palabra fotografía viene de dos antiguas palabras Griegas: foto, para "luz," y grafía, para "escritura." "Escribiendo con la luz" es una manera de describir la fotografía. Cuando una fotografía se realiza, iluminándola o con alguna otra forma de energía radiante, tal como los rayos X, se usa para registrar un cuadro de un objeto o la escena sobre una superficie sensible a la luz. Las fotografías tempranas se llamaron ilustraciones del sol, porque la luz del sol se usó para crear la imagen.

La humanidad ha sido un hacedor de imágenes por lo menos desde las pinturas de las cuevas de hace unos 20,000 años. Con la invención de la fotografía, una imagen realista que habría tomado horas de un artista diestro o días para realizara, podían registrarse en exacto detalle en una fracción de un segundo. Hoy, la fotografía ha llegado a ser uno de los poderosos medios de comunicación y un modo de expresión visual que toca la vida humana en muchas maneras. Por ejemplo, la fotografía ha llegado a ser popular como medio de cristalizar memorias.

La mayoría de los billones de fotografías tomadas hoy son registros casuales para documentar sucesos personales tales como vacaciones, cumpleaños, y bodas. Las fotografías se usan extensivamente por periódicos, revistas, libros, y la televisión para transmitir información y anunciar productos y servicios.

Las aplicaciones prácticas de fotografía se encuentran en aproximadamente cada empeño humano desde la astronomía, al diagnóstico médico y al control de calidad industrial. La fotografía extiende la visión humana en el reino de objetos que son invisibles porque son demasiado pequeños o demasiado distantes, o los sucesos que ocurren demasiado rápidamente para que el ojo pueda detectar. Una cámara puede usarse en ubicaciones demasiado peligrosas para un ser humano. Las fotografías pueden también ser objetos de arte que explora la condición

³⁷ TEXTOS CIENTÍFICOS. La fotografía. <http://www.textoscientificos.com/fotografia/definicion>. Publicado el 23 de junio de 2005.

humana y provee placer estético. Para millones de personas, la fotografía es una afición satisfactoria o una carrera premiada.

La fotografía en la Comunicación

Desde su invención en 1839, las facultades únicas de fotografía de descripción visual se han usada para registrar, reportar, e informar. La gente prefiere ver las cosas con sus propios ojos, pero cuando esto es imposible la cámara puede frecuentemente servir para el mismo propósito. No es cierto que las fotografías nunca yacen, pueden falsearse y manipularse. No obstante, una fotografía puede llevar una medida fuerte de autenticidad y convicción. Como medios no verbales de comunicación, la fotografía puede superar las barreras de idioma y comunican mediante símbolos visuales universales. Las fotografías se favorecen con su uso en los medios masivos. Hoy son reproducidas por billones, y pueden encontrarse en todos lados: en las páginas de periódicos, las revistas, libros, catálogos, y prospectos; en exhibición en carteleras, ventanas de negocios, y carteles y emitida en la televisión.

En los días tempranos de la fotografía algunas de las imágenes más ansiosamente buscadas eran las traídas por exploradores y viajeros. Estas satisfacían la curiosidad de la gente sobre lugares distantes como la China, Egipto, y el Oeste Estadounidense. El mismo tipo de curiosidad existe hoy. La gente se fascinan con fotografías de la superficie de la luna, el paisaje de Marte, y el aspecto de otros planetas en el sistema solar.

Las fotografías en los medios masivos de comunicación han hecho las caras de líderes políticos, animadores populares, y otras celebridades familiares al público. Cuando una noticia importante ocurre hay fotoperiodistas para registrar el suceso. Los fotoperiodistas a veces gastan meses cubriendo una historia.

La fotografía es también necesaria en la industria de la publicidad. En los esfuerzos para vender un producto, se usan las fotografías atractivas del artículo. La fotografía es también ampliamente usada en la educación y el entrenamiento dentro de el mundo académico, industria, y los servicios armados.

Las fotografías también se usan frecuentemente en intentos de cambiar la opinión pública. Los gobiernos, partidos políticos, y grupos de intereses especiales han usado por largo tiempo la representación gráfica y el impacto emocional de fotografías para fomentar sus causas. Tal uso puede desembocar en propaganda destructiva, tal como la de los Nazis durante el Tercero Reich. La fotografía puede

también ayudar a ocasionar cambios deseables. Las fotografías de la región de Yellowstone eran instrumentos en la decisión de Congreso para establecer esa área como un parque nacional, y fotografías de niños trabajando ayudaron a sancionar la legislación de protección a la explotación de los niños.

La fotografía en la Ciencia y Tecnología

La fotografía tiene muchas aplicaciones prácticas en la industria, medicina, astronomía, arqueología, investigación científica, artes gráficas, aplicación de ley, y muchos aspectos de la vida contemporánea. La fotografía aérea, por ejemplo, se usa para hacer mapas de contorno y mapas, para estudiar la Tierra y sus océanos, y para ayudar a pronosticar el tiempo. Las cámaras a bordo de satélites y vehículos espaciales han fotografiado la Tierra, así como también la luna, el sol, y los otros planetas. Los astrónomos usan la fotografía para estudiar galaxias en el espacio profundo y para analizar la composición de estrellas mediante espectroscopia. Nuevas aplicaciones fotográficas están siendo desarrolladas constantemente.

Los investigadores industriales y científicos confían realmente en la fotografía. Por ejemplo, los objetos demasiado pequeños como para ser vistos con el ojo humano pueden registrarse claramente en microfotografías, imágenes fotográficas hechas mediante microscopios ópticos o de electrón. Un destello fotográfico electrónico ultra rápido puede registrar sucesos que suceden demasiado rápidamente para ser vistos por el ojo sin ayuda. Con exposiciones como de una millonésima de segundo, un flash fotográfico electrónico puede "congelar" una bala que viaja a 15,000 millas por hora (24,000 kilómetros por hora).

La fotografía se usa extensivamente en la medicina y la odontología para la investigación, enseñanza, y como una herramienta de diagnóstico cotidiana. Especialmente importante son las películas hechas con Radiografías, que dan a conocer la estructura interior del cuerpo.

Otro consumidor importante de materiales fotográficos es la industria de artes gráficas, que emplea la fotografía en varios pasos del proceso de impresión. La mayoría de las impresiones usadas hoy son compuestas fotográficamente, y la fotografía es también necesaria en la impresión offset, el método más usualmente usado de reproducir palabras y cuadros en libros, revistas, y periódicos.

El mundo de equipo electrónico miniaturizado no sería posible sin la fotografía. Un proceso de grabado fotográfico llamado photoresist se usa para producir las

sumamente pequeñas pero precisamente impresas fichas microelectrónicas que son el "cerebro" del hardware electrónico moderno.

La fotografía por la luz ultravioleta tiene un número de aplicaciones, incluyendo la detección de documentos falsificados o alterados, la identificación de compuestos químicos, y la examinación de colonias bacteriológicas. La fotografía infrarroja puede, en efecto, "ver en la oscuridad." puede registrar iluminación infrarroja invisible. Tiene importantes usos militares y de vigilancia y es también empleado en la fotografía médica y astronómica.

La industria usa fotógrafos para fotografiar plantas, procesos de fabricación, productos, trabajadores, y ejecutivos. Los fotógrafos que trabajan en los informes anuales deben producir cuadros que sean visualmente interesantes y que muestren la corporación en una luz favorable.

Los fotoperiodistas son reporteros con una cámara, fotografían gente y sucesos actuales para periódicos, revistas, y los medios electrónicos. Es físicamente demandados, y a veces peligroso, el trabajo requiere habilidades periodísticas y fotográficas. Hoy la mayoría de los fotoperiodistas exitosos son los graduados de una escuela de periodismo que tiene un departamento de foto periodismo u ofrece cursos de foto periodismo. Muchos fotógrafos entran en el campo profesional después de ganar experiencia como amateur. Pueden pasar tiempo como asistentes o aprendices antes de independizares.

Hay una variedad de oportunidades para especialistas y técnicos en la fotografía. Por ejemplo, los operador se necesitan para correr el equipo de procesamiento para la gigante industria del procesado final, y altamente diestros cuarto oscuro los técnicos son necesitados por que laboratorios costumbre que proveen a los profesionales.

Anexo 2: Taller de interpretación de texto expositivo

1. ¿De qué habla el texto que acabaste de leer?
2. ¿De dónde proviene la palabra fotografía?
3. ¿Para qué sirve una microfotografía?
4. ¿Cómo transformó la fotografía la idea de la imagen?
5. Escribe dos ventajas y desventajas de la fotografía.
6. Para ti ¿cuál es la importancia de la fotografía?
7. ¿A quién va dirigido este texto?
8. ¿Cuál crees tú que sea el propósito de este texto?
9. En su momento, muchos críticos de la fotografía consideraron que sería el fin de la pintura y las artes plásticas ¿Qué opinas al respecto?

Anexo 3: *Médium* de Pío Baroja

Médium³⁸

Soy un hombre intranquilo, nervioso, muy nervioso; pero no estoy loco, como dicen los médicos que me han reconocido. He analizado todo, he profundizado todo, y vivo intranquilo. ¿Por qué? No lo he sabido todavía.

Desde hace tiempo duermo mucho, con un sueño sin ensueño; al menos, cuando me despierto, no recuerdo si he soñado; pero debo soñar; no comprendo por qué se me figura que debo soñar. A no ser que esté soñando ahora cuando hablo; pero duermo mucho; una prueba clara de que no estoy loco.

La médula mía está vibrando siempre, y los ojos de mi espíritu no hacen más que contemplar una cosa desconocida, una cosa gris que se agita con ritmo al compás de las pulsaciones de las arterias en mi cerebro.

Pero mi cerebro no piensa, y, sin embargo, está en tensión; podría pensar, pero no piensa... ¡Ah! ¿Os sonreís, dudáis de mi palabra? Pues bien, sí. Lo habéis adivinado. Hay un espíritu que vibra dentro de mi alma. Os lo contaré:

Es hermosa la infancia, ¿verdad? Para mí, el tiempo más horroroso de la vida. Yo tenía, cuando era niño, un amigo; se llamaba Román Hudson; su padre era inglés, y su madre, española.

Le conocí en el Instituto. Era un buen chico; sí, seguramente era un buen chico; muy amable, muy bueno; yo era huraño y brusco.

A pesar de estas diferencias, llegamos a hacer amistades, y andábamos siempre juntos. Él era un buen estudiante, y yo, díscolo y desaplicado; pero como Román siempre fue un buen muchacho, no tuvo inconveniente en llevarme a su casa y enseñarme sus colecciones de sellos.

La casa de Román era muy grande y estaba junto a la plaza de las Barcas, en una callejuela estrecha, cerca de una casa en donde se cometió un crimen, del cual se habló mucho en Valencia. No he dicho que pasé mi niñez en Valencia. La casa era triste, muy triste, todo lo triste que puede ser una casa, y tenía en la parte de atrás un huerto muy grande, con las paredes llenas de enredaderas de campanillas blancas y moradas.

³⁸ Extraído del portal CIUDAD SEVA. <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/baroja/medium.htm>.

Mi amigo y yo jugábamos en el jardín, en el jardín de las enredaderas, y en un terrado ancho, con losas, que tenía sobre la cerca enormes tiestos de pitas.

Un día se nos ocurrió a los dos hacer una expedición por los tejados y acercarnos a la casa del crimen, que nos atraía por su misterio. Cuando volvimos a la azotea, una muchacha nos dijo que la madre de Román nos llamaba.

Bajamos del terrado y nos hicieron entrar en una sala grande y triste. Junto a un balcón estaban sentadas la madre y la hermana de mi amigo. La madre leía; la hija bordaba. No sé por qué, me dieron miedo.

La madre con su voz severa, nos sermoneó por la correría nuestra, y luego comenzó a hacerme un sinnúmero de preguntas acerca de mi familia y de mis estudios. Mientras hablaba la madre, la hija sonreía; pero de una manera tan rara, tan rara...

-Hay que estudiar -dijo, a modo de conclusión, la madre.

Salimos del cuarto, me marché a casa y toda la tarde y toda la noche no hice más que pensar en las dos mujeres.

Desde aquel día esquivé como pude el ir a casa de Román. Un día vi a su madre y a su hermana que salían de una iglesia, las dos enlutadas; y me miraron y sentí frío al verlas.

Cuando concluimos el curso ya no veía a Román: estaba tranquilo: pero un día me avisaron de su casa, diciéndome que mi amigo estaba enfermo. Fui, y le encontré en la cama, llorando, y en voz baja me dijo que odiaba a su hermana. Sin embargo, la hermana, que se llamaba Ángeles, le cuidaba con esmero y le atendía con cariño; pero tenía una sonrisa tan rara, tan rara...

Una vez, al agarrar de un brazo a Román, hizo una mueca de dolor.

-¿Qué tienes? -le pregunté.

Y me enseñó un cardenal inmenso, que rodeaba su brazo como un anillo.

Luego, en voz baja, murmuró:

-Ha sido mi hermana.

-¡Ah! Ella...

-No sabes la fuerza que tiene; rompe un cristal con los dedos, y hay una cosa más extraña: que mueve un objeto cualquiera de un lado a otro sin tocarlo.

Días después me contó, temblando de terror, que a las doce de la noche, hacía ya cerca de una semana que sonaba la campanilla de la escalera, se abría la puerta y no se veía a nadie.

Román y yo hicimos un gran número de pruebas. Nos apostábamos junto a la puerta..., llamaban..., abríamos..., nadie. Dejábamos la puerta entreabierta, para poder abrir en seguida... ; llamaban..., nadie.

Por fin quitamos el llamador a la campanilla, y la campanilla sonó, sonó..., y los dos nos miramos estremecidos de terror.

-Es mi hermana, mi hermana -dijo Román.

Y, convencidos de esto, buscamos los dos amuletos por todas partes, y pusimos en su cuarto una herradura, un pentagrama y varias inscripciones triangulares con la palabra mágica: «Abracadabra.»

Inútil, todo inútil; las cosas saltaban de sus sitios, y en las paredes se dibujaban sombras sin contornos y sin rostro.

Román languidecía, y para distraerle, su madre le compró una hermosa máquina fotográfica. Todos los días íbamos a pasear juntos, y llevábamos la máquina en nuestras expediciones.

Un día se le ocurrió a la madre que los retratara yo a los tres, en grupo, para mandar el retrato a sus parientes de Inglaterra. Román y yo colocamos un toldo de lona en la azotea, y bajo él se pusieron la madre y sus dos hijos. Enfoqué, y por si acaso me salía mal, impresioné dos placas. En seguida Román y yo fuimos a revelarlas. Habían salido bien; pero sobre la cabeza de la hermana de mi amigo se veía una mancha oscura.

Dejamos a secar las placas, y al día siguiente las pusimos en la prensa, al sol, para sacar las positivas.

Ángeles, la hermana de Román, vino con nosotros a la azotea. Al mirar la primera prueba, Román y yo nos contemplamos sin decirnos una palabra. Sobre la cabeza de Ángeles se veía una sombra blanca de mujer de facciones parecidas a las suyas. En la segunda prueba se veía la misma sombra, pero en distinta actitud:

inclinándose sobre Ángeles, como hablándole al oído. Nuestro terror fue tan grande, que Román y yo nos quedamos mudos, paralizados. Ángeles miró las fotografías y sonrió, sonrió. Esto era lo grave.

Yo salí de la azotea y bajé las escaleras de la casa tropezando, cayéndome, y al llegar a la calle eché a correr, perseguido por el recuerdo de la sonrisa de Ángeles. Al entrar en casa, al pasar junto a un espejo, la vi en el fondo de la luna, sonriendo, sonriendo siempre.

¿Quién ha dicho que estoy loco? ¡Miente!, porque los locos no duermen, y yo duermo... ¡Ah! ¿Creíais que yo no sabía esto? Los locos no duermen, y yo duermo. Desde que nací, todavía no he despertado.

CONTRA EL TEATRO³⁹

Lo digo sin orgullo, casi con pena: ir al teatro me produce una aversión parecida a comer hígado de perro crudo. Los comediantes salen al escenario, gritan, manotean, hacen reír al público, y yo siento una mezcla de vergüenza ajena, rabia y malestar. Quiero salir corriendo. Sentado en la butaca no me meto en la acción: veo un espectáculo ridículo, caduco, un muerto en vida. Una antigualla que huele mal, una impostura. Los que odian los sapos, los que no soportan siquiera su vista, reconocen que el sapo es un animal inocente, inofensivo, incluso útil. Si a veces destila una leche venenosa, ésta puede producir eczema, pero casi nunca es mortal. También yo sé que el teatro es inocente, inofensivo, incluso útil, sé que su veneno no mata, y sin embargo me repele.

Para el fóbico, de nada vale la prueba racional de la inocencia del objeto de su fobia. Al que le tiene fobia a volar no le sirven las estadísticas sobre lo poco probables que son los accidentes aéreos. De nada le sirve que la culebra tal sea de las que no atacan a nadie; si tiene fobia por las culebras da lo mismo que pique o no. Al que odia el teatro no le importa que a él se hayan dedicado algunos de los mayores genios de la literatura: Shakespeare, Ibsen, Lope, Sófocles, Chéjov... Lo hicieron, sí, pero hace siglos, cuando ellos y el teatro estaban vivos, al mismo tiempo. También Homero era un genio, y escribió las obras cumbres de la épica, pero ¿a quién se le ocurre, hoy, hacer cantares de gesta?

Alguien con fobia al avión, en general, no tiene nada contra los pilotos en tierra. Yo no tengo nada contra los actores, críticos, escritores, empresarios o directores de teatro. Los festivales son dignos, los teatros heroicos. Los teatreros son personas, en general, tan inofensivas y útiles como los sapos. Sus obras destilan un veneno blancuzco que no mata. Fuera del escenario son simpáticos, inteligentes, cultos. Me caen muy bien, en un comedor o en una esquina, el Negro Aguirre, Ramiro Osorio, Anamarta de Pizarro, Carlos José Reyes, Ibsen Martínez, Gilberto ídem, Omar Porras, Sandro Romero, tantos otros: personas extraordinarias. Pero

³⁹ Artículo publicado en el diario El Espectador.

encaramados ya en el tablado de sus gestos, maquillados, disfrazados, se convierten en monstruos.

“No seas dramático”, le dice uno a un amigo cuando está exagerando. Los actores en el teatro —precisamente por lo falsa y poco convincente que es cualquier representación— tienen que exagerar, dramatizar: dan alaridos, lloran, la gesticulación se enfatiza para que pueda verse desde el gallinero, la voz es impostada, no hablan nunca como uno, parece que todos hubieran nacido en Chile o en Galicia, deben gritar incluso sus susurros. Si están bravos, parecen iracundos; si están tristes, se muestran desolados; si están contentos, deben parecer plenos, radiantes; cada sonrisa es una carcajada, la risa es ya una crisis epiléptica; un mínimo antojo se convierte en rijo. Por realista que sea el escenario, es siempre de mentiras. Por minimalista y desnudo que sea, todo montaje es mucho. Lloran, se empelotan, gruñen y, lo peor de todo (si es teatro moderno), involucran al público: pretenden que la gente de la platea se vuelva un actor más, tan malo como ellos. Te jala del codo, te obligan a decir algo, te preguntan, te retan, te ofenden, te regañan, se burlan.

Al que le tiene fobia a los sapos, le fascinan los sapos, pero en láminas o en libro. También a mí me fascina el teatro leído. O trasladado al cine, con sus efectos de realidad cada vez más perfectos. Gozo con los dramas abstractos, leídos, o con ese teatro moderno que se llama cine. Como un homenaje al Festival de Teatro (que debe existir, y apoyarse, y protegerse, como los aviones, las culebras y los sapos), en estos días pienso leer a Arthur Miller, a Harold Pinter, a Molière. Pero al que me invite al teatro le contestaré en latín: vade retro.

Anexo 5: En Pereira no hay vías pesadilla

EN PEREIRA TAMBIÉN HAY VÍAS PESADILLA⁴⁰



Si está de afán y lo coge la ‘hora pico’ en una de las vías principales de Pereira, puede permanecer allí uno 15 minutos más del recorrido normal, esto sin contar con eventualidades como accidentes de tránsito, huecos, reparaciones en la malla vial y aguaceros, los cuales podrían alargar el tiempo de espera al doble (40 minutos).

Pese a que la capital risaraldense es pequeña comparada con otras ciudades del país, las personas que viven en los barrios de la periferia como Cuba, Corales, Belmonte, Jardín, entre otros, pero trabajan en el centro, deben salir de su casa, por lo menos 45 minutos antes de comenzar su horario habitual de trabajo.

“Yo trabajo en el centro cerca a la Plaza de Bolívar y por lo general ir hasta allí implica que me gaste 20 minutos en mi carro, sin contar con ningún trancón. Si voy en bus me puedo demorar media hora, dependiendo del tráfico”, dijo Lorena Peña, quien reside en el barrio La Villa.

Para Carlos Iván Rojas, subdirector de Tránsito y Transporte de Pereira, el problema no solo va en que los semáforos no alcanzan a evacuar la cantidad de vehículos en hora pico, sino en los accidentes, huecos e incluso estacionamientos incorrectos.

“Hay vías, sobre todo las céntricas, que presentan mayor congestión porque tienen semáforos en 70, 80, o 90 metros de cercanía y a veces se forman colas por la cantidad de vehículos.

⁴⁰ Artículo publicado por el periódico La Tarde.

CIENTÍFICOS ANALIZAN COMPONENTES DEL AMOR

SEATTLE (Agencia AP). Deseo, atracción y vínculo, las tres emociones del amor romántico, están siendo diseccionadas por psicólogos, neurólogos y antropólogos que creen que es posible estudiar científicamente en humanos este fenómeno que lleva a la reproducción, algo crucial en cualquier especie. Lo que han encontrado muestra cómo la evolución dio lugar a unos comportamientos ahora universales que juegan a favor de, aunque no determinan, la existencia de uniones monógamas sucesivas. El amor y el futuro del matrimonio en el siglo XXI fueron analizados en la reunión anual de la Asociación Estadounidense para el Avance de la Ciencia (AAAS) que se ha celebrado en Seattle.

Los seres humanos, como los demás mamíferos, exhiben tres emociones primarias: el deseo sexual, la atracción preferente por una determinada pareja sexual y la relación afectiva o vínculo, señala la antropóloga Helen Fisher, y la secuencia lógica de éstas es el enamoramiento y la formación de una pareja estable. El deseo sexual lleva a buscar una pareja, la atracción sexual a elegir una y a esforzarse por lograrla, y el vínculo permite permanecer unido a ella durante el tiempo necesario para criar hijos.

Y bajo todas estas emociones existen unas bases biológicas, neuronales, que se traducen en la producción de determinados compuestos químicos, muchos de ellos desconocidos. Sin embargo, en los humanos, las tres emociones se pueden dar al mismo tiempo.

Pero, yendo un poco más allá, Fisher se está centrando en una de las etapas, la de la atracción. Aunque ya se conocen algunos de los fenómenos típicos — pensamientos constantes sobre la otra persona, sensación de euforia, dependencia emocional— ahora va a investigar cómo varían las experiencias de atracción romántica en hombres y mujeres y las posibles explicaciones evolutivas. Y, mientras tanto, en colaboración con científicos del Albert Einstein College of Medicine, ha empezado a reunir imágenes por resonancia magnética de los cerebros de personas enamoradas para estudiar las áreas que se activan.

(Periódico "El Nacional", Caracas, Domingo, 23 de febrero de 1997)

BORGES Y YO

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con el infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro.

No sé cuál de los dos escribe esta página.

(Jorge Luis Borges, Narraciones, Bogotá, Oveja Negra, 1983, págs. 155-156)

LLEGÓ EL AUTOMÓVIL

Carlos Coriolano Amador. En 1899 el hombre más rico de Antioquia trajo de Francia el primer carro que rodó en Colombia. El carro desembarcó en Puerto Colombia. Llegó en cajas desde París y tomó el rumbo del río Magdalena hasta Puerto Berrío. De allí siguió a Medellín a lomo de mula, pero en Barbosa la recua no pudo seguir y el final del recorrido tuvo que hacerse en andas.

El carro era un De Dion Bouton, pequeño automóvil francés de dos puestos, de fabricación tan incipiente como lo era la industria automotriz en el momento. Carlos Coriolano Amador, precavido, le importó también chofer francés.

El estreno fue todo un acontecimiento en la ciudad el 19 de octubre de 1899, día en el que también estallaba la Guerra de los Mil Días. Cuando Amador salió de su casa de la Calle de Palacé, que se conocía como "Palacio Amador", muchos curiosos se apostaron en la calle para ver el extraño artefacto y su elegante chofer, contratado por Amador en Francia.

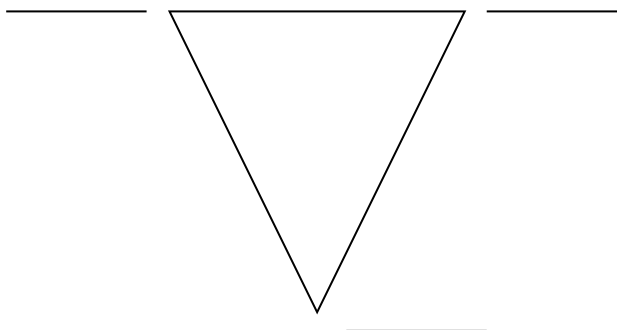
Años después, cuando el auto no era ninguna rareza, gracias a que varios habían sido importados ya, se inició algo parecido a una fiebre de automovilismo. Las carreras se efectuaban en un descampado llamado el "Frontón del Jai Alai". Para 1916, había unos 13 automóviles registrados en Medellín, frente a 60 coches tirados por caballos. En 1909, 13 pudientes ciudadanos de la naciente villa juntaron tres mil dólares para traer de los Estados Unidos el primer Pullman que pisó suelo colombiano.

("La Revista" de El Espectador, No. 53, 22 de julio de 2001.)

Anexo 7: Taller final

TRABAJO FINAL SOBRE LA ENUNCIACIÓN

- Identifique los tres momentos que de manera simultánea se dan en una situación de enunciación. Debajo de cada elemento enumere los aspectos que forman parte de esa categoría.



- En los siguientes textos, es necesario identificar todos los aspectos que vinculan la situación de enunciación. Debes tener en cuenta los puntos abordados durante las sesiones.

LA CARRERA FEMENINA (JR)

La incursión de la mujer tanto en la educación como en el trabajo es cada vez mayor. Según el ICFES, en 1991, el 51.1% de las personas que lograban una educación superior (técnica, tecnológica, universitaria y de postgrado) fueron mujeres. También se contempla que en las carreras donde tradicionalmente predomina el hombre, como medicina, ingeniería civil o matemáticas, la mujer ha alcanzado destacadas posiciones.

“Por otro lado, los índices de deserción son muy bajitos, señala Antanas Mockus, rector de la Universidad Nacional, ya que las estudiantes llegan con el propósito de terminar la carrera.”

En lo que se refiere a la esfera laboral, el denominado sexo débil ha demostrado su fortaleza. Según Darío Quijano, gerente de la firma Consulgei, la discriminación es casi nula: “Por ejemplo, en este momento, estoy buscando un vicepresidente para un cargo y puede ser mujer u hombre”.

Sin embargo, esto no quiere decir que no subsistan algunos rasgos machistas en el mercado laboral: Es el caso de cargos relacionados con el área de producción, donde se requiere un manejo de personal que se le atribuye casi exclusivamente al hombre.

Claudia Girón, directora del Banco Profesionales de la Universidad de los Andes, opina que la participación de la mujer depende, en gran medida, del tipo de trabajo que se necesite. “Por lo general, no hay discriminación de sexo. Pero si toca viajar mucho, se prefieren hombres o mujeres solteras, ya que la mujer puede tener problemas para desplazarse (hijos y esposo. Si la mujer es casada o divorciada, la requieren para cargos que exigen mucha responsabilidad y cuidado”.

(Extraído de *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*)

TAN FANTÁSTICO COMO LA FICCIÓN

Ahí radica aquello que les decía que sé y que es simple y que es esto: una historia, cualquier historia, tiene como destino posible la gloria o el olvido. Y la clave no está en el cuento que la historia cuenta sino en eso que la hace arribar con toda pompa a un puerto majestuoso o hundirse en el mar de la indiferencia. Lo que sé, decía, es simple y es esto: lo que importa no es el qué, sino el cómo.

No la historia, sino los vientos que la empujan.

El cronista argentino Martín Caparrós dijo alguna vez que cada que le preguntan si hay alguna diferencia entre periodismo y literatura, no sabe qué contestar. “Mi convicción es que no hay diferencia –dijo–. ¿Por qué tiene que haberla? ¿Quién postula que la hay? Aceptemos la separación en términos de pactos de lectura: el pacto que el autor le propone al lector: voy a contarle una historia y esa historia es cierta, ocurrió y yo me enteré de eso. Y ése es el pacto de la no-ficción. Y el pacto de la ficción: voy a contarle una historia, nunca sucedió, pero lo va a entretener, lo va a hacer pensar. Pero no hay nada en la calidad intrínseca del trabajo que imponga una diferencia”.

Hablamos, claro, de crónicas sólidas que encierran una visión del mundo y se reconocen como una forma del arte, y no de pegotes amasados sin entusiasmo para llenar dos columnas del diario de ayer. Estas crónicas toman del cine, de la música, del cómic o de la literatura todo lo que necesitan para lograr su eficacia. El

tono, el ritmo, la tensión argumental, el uso del lenguaje, y un etcétera largo que termina exactamente donde empieza la ficción. Porque la única cosa que una crónica no debe hacer es poner allí lo que allí no está.

Hace un tiempo escribí la historia de un grupo de antropólogos forenses cuyo trabajo consiste en exhumar, de fosas clandestinas, restos óseos de personas ejecutadas por diversas dictaduras, para identificarlos y devolverlos a sus familiares.

(Leila Guerriero en *El Malpensante*, Fragmento extraído de la versión original publicada en la No. 58, junio de 2008.)

SEÑORA ROSA ELVIRA, ¿USTED TIENE SEGURO?

A las 4:52 a.m. entró la primera llamada de varias que se surtieron antes de que la Policía la encontrara a las 6:22 a.m. Rosa Elvira Cely apenas había conseguido sobrevivir, pero no estaba lista para rendirse. Fue brutalmente violada, asfixiada, golpeada, apuñalada, sodomizada, torturada y, al final, la arrojaron al barranco, pero ella tuvo el valor suficiente para guiar a las autoridades hasta el lugar en el que se encontraba y resolver el crimen del que había sido víctima.

La ambulancia, asignada por la línea 123, nunca llegó. Y, cuando por fin apareció una ambulancia solicitada por los policías que la atendieron, uno de los miembros del personal de atención le preguntó: "Señora, ¿usted tiene seguro?". "No", respondió Rosa. Y es entonces cuando la lógica de mercado que gobierna el sistema de salud en Colombia y que no honra la vida, sino que trafica con ella, decidió sobre su opción de sobrevivir. Rosa estaba muriendo, pero no fue llevada ni al Hospital San Ignacio, a pocas cuadras de donde fue atacada, ni al Hospital Militar, asiento de uno de los mejores equipos de trauma complejo del mundo, capaz de salvarles la vida a los soldados víctima de minas antipersonales. No. La enviaron a un hospital desbordado por la demanda de servicios, a 25 minutos de camino, en donde, según se registra en los protocolos de atención, revelados por Noticias Uno, fue recibida por los médicos a las 10:04 a.m., y a las 11:30 a.m. estaba "pendiente de camilla", hasta que entró en paro cardiorrespiratorio. La enviaron a un hospital para personas como ella: pobre.

Antes de morir, Rosa dejó rastros suficientes para identificar a uno de sus atacantes. Javier Velasco Valenzuela, el presunto responsable, pagó tres años de condena por el homicidio de una mujer, y tenía dos procesos pendientes por violación. Uno, desde noviembre del 2007, por abusar de sus hijastras, y otro, desde agosto del 2008, por abusar de una mujer que lo identificó y lo denunció. Pero solo hasta mayo de este año, cinco años después, no se emitió una orden de captura, que, por supuesto, no se hizo efectiva. Estaba tan tranquilo que la Policía lo capturó mientras departía en un negocio, muy cerca de donde vivía Rosa. No tenía razones para huir. Como señalé en una columna anterior (Ácido, 6 de mayo del 2012), la impunidad estaba prácticamente asegurada.

Pero Rosa Elvira no murió en vano. Se cercioró, antes de perder la conciencia, de exponer a su asesino, al sistema de "reacción inmediata" que jamás reaccionó, al aparato de salud indecente que estratifica la vida, a la justicia que le garantizó a su asesino la impunidad. Nos expuso a todos como sociedad. A todos, dueños orgullosos de una Constitución magnífica, que solo existe en el papel, pero cuyos fundamentos no son los estándares con los que se legisla, ni los que guían nuestras aspiraciones como sociedad.

Por lo menos dos mujeres han tenido que morir y tres más han sido violadas antes de que las autoridades detuvieran a este criminal. Rosa no es la primera víctima del empalamiento en un país en el que el ultraje sexual ha sido arma de guerra. No hay condenas, apenas la promesa de que se formará un equipo especializado en estos crímenes.

Recordemos que en este país se legisla con afán para los victimarios. Que las víctimas esperen. Pero su valentía encendió, por fin, en todas nosotras, la indignación para trazar la línea y no guardar ni un minuto más de silencio, para gritar: "¡Basta ya!". A ver si entendemos de una vez por todas que la defensa de nuestros derechos la tenemos que asumir nosotras, con Rosa, la mujer valiente, en nuestro corazón.

(Natalia Springer en *El Tiempo*, 3 de junio de 2012)

Anexo 8: La gallina degollada

La gallina degollada⁴¹

Todo el día, sentados en el patio, en un banco estaban los cuatro hijos idiotas del matrimonio Mazzini-Ferraz. Tenían la lengua entre los labios, los ojos estúpidos, y volvían la cabeza con la boca abierta.

El patio era de tierra, cerrado al oeste por un cerco de ladrillos. El banco quedaba paralelo a él, a cinco metros, y allí se mantenían inmóviles, fijos los ojos en los ladrillos. Como el sol se ocultaba tras el cerco, al declinar los idiotas tenían fiesta. La luz enceguedora llamaba su atención al principio, poco a poco sus ojos se animaban; se reían al fin estrepitosamente, congestionados por la misma hilaridad ansiosa, mirando el sol con alegría bestial, como si fuera comida.

Otras veces, alineados en el banco, zumbaban horas enteras, imitando al tranvía eléctrico. Los ruidos fuertes sacudían asimismo su inercia, y corrían entonces, mordiéndose la lengua y mugiendo, alrededor del patio. Pero casi siempre estaban apagados en un sombrío letargo de idiotismo, y pasaban todo el día sentados en su banco, con las piernas colgantes y quietas, empapando de glutinosa saliva el pantalón.

El mayor tenía doce años y el menor, ocho. En todo su aspecto sucio y desvalido se notaba la falta absoluta de un poco de cuidado maternal.

Esos cuatro idiotas, sin embargo, habían sido un día el encanto de sus padres. A los tres meses de casados, Mazzini y Berta orientaron su estrecho amor de marido y mujer, y mujer y marido, hacia un porvenir mucho más vital: un hijo. ¿Qué mayor dicha para dos enamorados que esa honrada consagración de su cariño, libertado ya del vil egoísmo de un mutuo amor sin fin ninguno y, lo que es peor para el amor mismo, sin esperanzas posibles de renovación?

Así lo sintieron Mazzini y Berta, y cuando el hijo llegó, a los catorce meses de matrimonio, creyeron cumplida su felicidad. La criatura creció bella y radiante,

⁴¹ Extraído del portal CIUDAD SEVA.

http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/quiroya/la_gallina_degollada.htm

hasta que tuvo año y medio. Pero en el vigésimo mes sacudiéronlo una noche convulsiones terribles, y a la mañana siguiente no conocía más a sus padres. El médico lo examinó con esa atención profesional que está visiblemente buscando las causas del mal en las enfermedades de los padres.

Después de algunos días los miembros paralizados recobraron el movimiento; pero la inteligencia, el alma, aun el instinto, se habían ido del todo; había quedado profundamente idiota, baboso, colgante, muerto para siempre sobre las rodillas de su madre.

—¡Hijo, mi hijo querido! —sollozaba ésta, sobre aquella espantosa ruina de su primogénito.

El padre, desolado, acompañó al médico afuera.

—A usted se le puede decir: creo que es un caso perdido. Podrá mejorar, educarse en todo lo que le permita su idiotismo, pero no más allá.

—¡Sí!... ¡Sí! —asentía Mazzini—. Pero dígame: ¿Usted cree que es herencia, que...?

—En cuanto a la herencia paterna, ya le dije lo que creía cuando vi a su hijo. Respecto a la madre, hay allí un pulmón que no sopla bien. No veo nada más, pero hay un soplo un poco rudo. Hágala examinar detenidamente.

Con el alma destrozada de remordimiento, Mazzini redobló el amor a su hijo, el pequeño idiota que pagaba los excesos del abuelo. Tuvo asimismo que consolar, sostener sin tregua a Berta, herida en lo más profundo por aquel fracaso de su joven maternidad.

Como es natural, el matrimonio puso todo su amor en la esperanza de otro hijo. Nació éste, y su salud y limpidez de risa reencendieron el porvenir extinguido. Pero a los dieciocho meses las convulsiones del primogénito se repetían, y al día siguiente el segundo hijo amanecía idiota.

Esta vez los padres cayeron en honda desesperación. ¡Luego su sangre, su amor estaban malditos! ¡Su amor, sobre todo! Veintiocho años él, veintidós ella, y toda su apasionada ternura no alcanzaba a crear un átomo de vida normal. Ya no pedían más belleza e inteligencia como en el primogénito; ¡pero un hijo, un hijo como todos!

Del nuevo desastre brotaron nuevas llamaradas del dolorido amor, un loco anhelo de redimir de una vez para siempre la santidad de su ternura. Sobrevinieron mellizos, y punto por punto repitióse el proceso de los dos mayores.

Mas por encima de su inmensa amargura quedaba a Mazzini y Berta gran compasión por sus cuatro hijos. Hubo que arrancar del limbo de la más honda animalidad, no ya sus almas, sino el instinto mismo, abolido. No sabían deglutir, cambiar de sitio, ni aun sentarse. Aprendieron al fin a caminar, pero chocaban contra todo, por no darse cuenta de los obstáculos. Cuando los lavaban mugían hasta inyectarse de sangre el rostro. Animábanse sólo al comer, o cuando veían colores brillantes u oían truenos. Se reían entonces, echando afuera lengua y ríos de baba, radiantes de frenesí bestial. Tenían, en cambio, cierta facultad imitativa; pero no se pudo obtener nada más.

Con los mellizos pareció haber concluido la aterradora descendencia. Pero pasados tres años desearon de nuevo ardientemente otro hijo, confiando en que el largo tiempo transcurrido hubiera aplacado a la fatalidad.

No satisfacían sus esperanzas. Y en ese ardiente anhelo que se exasperaba en razón de su infructuosidad, se agriaron. Hasta ese momento cada cual había tomado sobre sí la parte que le correspondía en la miseria de sus hijos; pero la desesperanza de redención ante las cuatro bestias que habían nacido de ellos echó afuera esa imperiosa necesidad de culpar a los otros, que es patrimonio específico de los corazones inferiores.

Iniciáronse con el cambio de pronombre: tus hijos. Y como a más del insulto había la insidia, la atmósfera se cargaba.

—Me parece —díjole una noche Mazzini, que acababa de entrar y se lavaba las manos—que podrías tener más limpios a los muchachos.

Berta continuó leyendo como si no hubiera oído.

—Es la primera vez —repuso al rato— que te veo inquietarte por el estado de tus hijos.

Mazzini volvió un poco la cara a ella con una sonrisa forzada:

—De nuestros hijos, ¿me parece?

—Bueno, de nuestros hijos. ¿Te gusta así? —alzó ella los ojos.

Esta vez Mazzini se expresó claramente:

—¿Creo que no vas a decir que yo tenga la culpa, no?

—¡Ah, no! —se sonrió Berta, muy pálida— ¡pero yo tampoco, supongo!... ¡No faltaba más!... —murmuró.

—¿Qué no faltaba más?

—¡Que si alguien tiene la culpa, no soy yo, entiéndelo bien! Eso es lo que te quería decir.

Su marido la miró un momento, con brutal deseo de insultarla.

—¡Dejemos! —articuló, secándose por fin las manos.

—Como quieras; pero si quieres decir...

—¡Berta!

—¡Como quieras!

Éste fue el primer choque y le sucedieron otros. Pero en las inevitables reconciliaciones, sus almas se unían con doble arrebató y locura por otro hijo.

Nació así una niña. Vivieron dos años con la angustia a flor de alma, esperando siempre otro desastre. Nada acaeció, sin embargo, y los padres pusieron en ella toda su complacencia, que la pequeña llevaba a los más extremos límites del mimo y la mala crianza.

Si aún en los últimos tiempos Berta cuidaba siempre de sus hijos, al nacer Bertita olvidóse casi del todo de los otros. Su solo recuerdo la horrorizaba, como algo atroz que la hubieran obligado a cometer. A Mazzini, bien que en menor grado, pasábale lo mismo. No por eso la paz había llegado a sus almas. La menor indisposición de su hija echaba ahora afuera, con el terror de perderla, los rencores de su descendencia podrida. Habían acumulado hiel sobrado tiempo para que el vaso no quedara distendido, y al menor contacto el veneno se vertía afuera. Desde el primer disgusto emponzoñado habíanse perdido el respeto; y si hay algo a que el hombre se siente arrastrado con cruel fruición es, cuando ya se

comenzó, a humillar del todo a una persona. Antes se contenían por la mutua falta de éxito; ahora que éste había llegado, cada cual, atribuyéndolo a sí mismo, sentía mayor la infamia de los cuatro engendros que el otro habíale forzado a crear.

Con estos sentimientos, no hubo ya para los cuatro hijos mayores afecto posible. La sirvienta los vestía, les daba de comer, los acostaba, con visible brutalidad. No los lavaban casi nunca. Pasaban todo el día sentados frente al cerco, abandonados de toda remota caricia. De este modo Bertita cumplió cuatro años, y esa noche, resultado de las golosinas que era a los padres absolutamente imposible negarle, la criatura tuvo algún escalofrío y fiebre. Y el temor a verla morir o quedar idiota, tornó a reabrir la eterna llaga.

Hacía tres horas que no hablaban, y el motivo fue, como casi siempre, los fuertes pasos de Mazzini.

—¡Mi Dios! ¿No puedes caminar más despacio? ¿Cuántas veces...?

—Bueno, es que me olvido; ¡se acabó! No lo hago a propósito.

Ella se sonrió, desdeñosa: —¡No, no te creo tanto!

—Ni yo jamás te hubiera creído tanto a ti... ¡tisiquilla!

—¡Qué! ¿Qué dijiste?...

—¡Nada!

—¡Sí, te oí algo! Mira: ¡no sé lo que dijiste; pero te juro que prefiero cualquier cosa a tener un padre como el que has tenido tú!

Mazzini se puso pálido.

—¡Al fin! —murmuró con los dientes apretados—. ¡Al fin, víbora, has dicho lo que querías!

—¡Sí, víbora, sí! Pero yo he tenido padres sanos, ¿oyes?, ¡sanos! ¡Mi padre no ha muerto de delirio! ¡Yo hubiera tenido hijos como los de todo el mundo! ¡Esos son hijos tuyos, los cuatro tuyos!

Mazzini explotó a su vez.

—¡Víbora tísica! ¡eso es lo que te dije, lo que te quiero decir! ¡Pregúntale, pregúntale al médico quién tiene la mayor culpa de la meningitis de tus hijos: mi padre o tu pulmón picado, víbora!

Continuaron cada vez con mayor violencia, hasta que un gemido de Bertita selló instantáneamente sus bocas. A la una de la mañana la ligera indigestión había desaparecido, y como pasa fatalmente con todos los matrimonios jóvenes que se han amado intensamente una vez siquiera, la reconciliación llegó, tanto más efusiva cuanto infames fueran los agravios.

Amaneció un espléndido día, y mientras Berta se levantaba escupió sangre. Las emociones y mala noche pasada tenían, sin duda, gran culpa. Mazzini la retuvo abrazada largo rato, y ella lloró desesperadamente, pero sin que ninguno se atreviera a decir una palabra.

A las diez decidieron salir, después de almorzar. Como apenas tenían tiempo, ordenaron a la sirvienta que matara una gallina.

El día radiante había arrancado a los idiotas de su banco. De modo que mientras la sirvienta degollaba en la cocina al animal, desangrándolo con parsimonia (Berta había aprendido de su madre este buen modo de conservar la frescura de la carne), creyó sentir algo como respiración tras ella. Volvióse, y vio a los cuatro idiotas, con los hombros pegados uno a otro, mirando estupefactos la operación... Rojo... rojo...

—¡Señora! Los niños están aquí, en la cocina.

Berta llegó; no quería que jamás pisaran allí. ¡Y ni aun en esas horas de pleno perdón, olvido y felicidad reconquistada, podía evitarse esa horrible visión! Porque, naturalmente, cuando más intensos eran los raptos de amor a su marido e hija, más irritado era su humor con los monstruos.

—¡Que salgan, María! ¡Échelos! ¡Échelos, le digo!

Las cuatro pobres bestias, sacudidas, brutalmente empujadas, fueron a dar a su banco.

Después de almorzar salieron todos. La sirvienta fue a Buenos Aires y el matrimonio a pasear por las quintas. Al bajar el sol volvieron; pero Berta quiso saludar un momento a sus vecinas de enfrente. Su hija escapóse enseguida a casa.

Entretanto los idiotas no se habían movido en todo el día de su banco. El sol había traspuesto ya el cerco, comenzaba a hundirse, y ellos continuaban mirando los ladrillos, más inertes que nunca.

De pronto algo se interpuso entre su mirada y el cerco. Su hermana, cansada de cinco horas paternales, quería observar por su cuenta. Detenida al pie del cerco, miraba pensativa la cresta. Quería trepar, eso no ofrecía duda. Al fin decidióse por una silla desfondada, pero aun no alcanzaba. Recurrió entonces a un cajón de kerosene, y su instinto topográfico hízole colocar vertical el mueble, con lo cual triunfó.

Los cuatro idiotas, la mirada indiferente, vieron cómo su hermana lograba pacientemente dominar el equilibrio, y cómo en puntas de pie apoyaba la garganta sobre la cresta del cerco, entre sus manos tirantes. Viéronla mirar a todos lados, y buscar apoyo con el pie para alzarse más.

Pero la mirada de los idiotas se había animado; una misma luz insistente estaba fija en sus pupilas. No apartaban los ojos de su hermana mientras creciente sensación de gula bestial iba cambiando cada línea de sus rostros. Lentamente avanzaron hacia el cerco. La pequeña, que habiendo logrado calzar el pie iba ya a montar a horcajadas y a caerse del otro lado, seguramente sintióse cogida de la pierna. Debajo de ella, los ocho ojos clavados en los suyos le dieron miedo.

—¡Soltáme! ¡Déjame! —gritó sacudiendo la pierna. Pero fue atraída.

—¡Mamá! ¡Ay, mamá! ¡Mamá, papá! —lloró imperiosamente. Trató aún de sujetarse del borde, pero sintióse arrancada y cayó.

—Mamá, ¡ay! Ma. . . —No pudo gritar más. Uno de ellos le apretó el cuello, apartando los bucles como si fueran plumas, y los otros la arrastraron de una sola pierna hasta la cocina, donde esa mañana se había desangrado a la gallina, bien sujeta, arrancándole la vida segundo por segundo.

Mazzini, en la casa de enfrente, creyó oír la voz de su hija.

—Me parece que te llama—le dijo a Berta.

Prestaron oído, inquietos, pero no oyeron más. Con todo, un momento después se despidieron, y mientras Berta iba dejar su sombrero, Mazzini avanzó en el patio.

—¡Bertita!

Nadie respondió.

—¡Bertita! —alzó más la voz, ya alterada.

Y el silencio fue tan fúnebre para su corazón siempre aterrado, que la espalda se le heló de horrible presentimiento.

—¡Mi hija, mi hija! —corrió ya desesperado hacia el fondo. Pero al pasar frente a la cocina vio en el piso un mar de sangre. Empujó violentamente la puerta entornada, y lanzó un grito de horror.

Berta, que ya se había lanzado corriendo a su vez al oír el angustioso llamado del padre, oyó el grito y respondió con otro. Pero al precipitarse en la cocina, Mazzini, lívido como la muerte, se interpuso, conteniéndola:

—¡No entres! ¡No entres!

Berta alcanzó a ver el piso inundado de sangre. Sólo pudo echar sus brazos sobre la cabeza y hundirse a lo largo de él con un ronco suspiro.